

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ-ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ**

Διπλωματική Εργασία

**«Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο για την επίτευξη διαπολιτισμικής
επικοινωνίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών:
μελέτη περίπτωσης το Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξέλλες III»**

της

Παπαδοπούλου Ανδριανής, 1033

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπράτισης Θαρρενός, Αναπληρωτής Καθηγητής

Εξεταστές: Μιχαήλ Δόμνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κωτσαλίδου Ευδοξία, ΕΔΙΠ

Φλώρινα, Ιούνιος 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των σπουδών μου για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Φλώρινας στην κατεύθυνση της Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού-Διαμεσολάβηση. Στην προσπάθειά μου αυτή είχα συνοδοιπόρους, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθένα προσωπικά.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πρώτο επιβλέποντα της εργασίας μου κύριο Μπράτιση Θαρρενό, Αναπληρωτή Καθηγητή Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την πολύτιμη βοήθεια του. Η συνεχής καθοδήγησή του στο σχεδιασμό της ψηφιακής ιστορίας και στην εφαρμογή της έρευνας, καθώς και οι παρατηρήσεις του στο γραπτό κείμενο συνέβαλαν πραγματικά στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα ακόμη να τον ευχαριστήσω για τις πολύτιμες συμβουλές του και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια της εργασίας.

Θα ήθελα ν' αναφέρω τη συμβολή της δεύτερης επιβλέπουσας κυρίας Μιχαήλ Δόμνας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, για την υποστήριξη της στη συγγραφή του θεωρητικού μέρους της εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κωτσαλίδου Ευδοξία, ΕΔΙΠ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τη συνεργασία μας, ώστε να γίνει η καλύτερη δυνατή επιστημονική προσέγγιση

Ευχαριστίες οφείλω στη συνάδελφο μου Ραλλού Θωμά και στους γονείς των παιδιών, οι οποίοι έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Κυρίως, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα ίδια τα παιδιά που ανταποκρίθηκαν με καλή διάθεση και ενδιαφέρον στη διαδικασία της έρευνας.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Παπαδοπούλου Ανδριανή

A.E.M: 1033

Ηλεκτρονική διεύθυνση: anrap77@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο για την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών: μελέτη περίπτωσης το Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξέλλες III»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 1/7/2020

Η δηλούσα

Παπαδοπούλου Ανδριανή

Περιεχόμενα

| | |
|---|--|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 8 |
| SUMMARY | 9 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 10 |
| A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 13 |
| 1. Ψηφιακή αφήγηση-Ορισμοί | 13 |
| 1.1. Βασικά χαρακτηριστικά ψηφιακής αφήγησης..... | 16 |
| 1.2. Στάδια παραγωγής | 18 |
| 1.3. Είδη ψηφιακής αφήγησης..... | Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. |
| 1.4. Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση | 23 |
| 1.5. Περιορισμοί στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση | 29 |
| 2. Ευρωπαϊκά Σχολεία | 31 |
| 2.1 Στόχοι των Ευρωπαϊκών Σχολείων | 34 |
| 2.2. Εκπαιδευτικές αρχές | 35 |
| 2.3 Η σημασία της διδασκαλίας ξένων γλωσσών | 36 |
| 2.4 Οι μαθητές χωρίς γλωσσικό τμήμα (students without a language section-SWALS) | 36 |
| 2.5 Διαπιστευμένα Ευρωπαϊκά Σχολεία | 37 |
| 3. Το μάθημα των ευρωπαϊκών ωρών | 38 |
| 3.1 Γενικοί Στόχοι του μαθήματος «ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΩΡΕΣ» | 40 |
| 3.2 Διδακτικές αρχές | 40 |
| 3.3. Οργάνωση και προγραμματισμός μαθήματος | 41 |
| 3.4. Εκπαιδευτικοί στόχοι μαθήματος | 42 |
| 4. Διαπολιτισμική επικοινωνία | 45 |
| B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 53 |
| Μεθοδολογία της Έρευνας | 53 |
| 1. Σκοπός της Έρευνας..... | 53 |
| 2. Δείγμα..... | 53 |
| 3. Ερευνητικά ερωτήματα | 54 |
| 4. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης και ερευνητικά εργαλεία | 55 |
| 5. Αποτελέσματα | 63 |
| 5.1 Φάση ανάδειξης ιδεών μαθητών..... | 63 |
| 5.2 Εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης..... | 64 |
| 5.3 Αξιολόγηση διδακτικής παρέμβασης..... | 65 |

| | |
|--------------------|----|
| Γ' ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 70 |
| Βιβλιογραφία | 75 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 83 |

Πίνακας εικόνων

| | |
|---|----|
| Εικόνα 1:εννοιολογικός χάρτης..... | 57 |
| Εικόνα 2: αφίδες της Ευρώπης στο google earth | 58 |
| Εικόνα 3:δημιουργία ιστορίας | 59 |
| Εικόνα 4:storyboard (ελληνικό τμήμα) | 60 |
| Εικόνα 5: storyboard (group10 Ε.Η.) | 61 |
| Εικόνα 6:άποψη μαθητών για χώρες με αφίδα | 66 |
| Εικόνα 7: επίσκεψη σε αφίδα | 66 |
| Εικόνα 8:τι σκέφτεστε ακούγοντας τη λέξη αφίδα; | 67 |
| Εικόνα 9:κατηγορίες απαντήσεων αναπαράστασης αφίδων | 68 |
| Εικόνα 10: αποτίμηση project..... | 69 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Διεθνής Οργανισμός Ψηφιακής Αφήγησης περιγράφει την ψηφιακή αφήγηση ως τη σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης. Μέσα από την ιστορία η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί για να μοιραστούν οι άνθρωποι γνώση, σοφία και αξίες (DSA,2002). Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για την τάξη του 21^{ου} αιώνα και αποτελείται από 7 στάδια και χωρίζεται σε 3 τύπους. Ένας από αυτούς είναι οι ιστορίες που σχεδιάζονται για να πληροφρήσουν. Μια τέτοια διδακτική ιστορία δημιούργησαν 40 μαθητές διαφορετικής καταγωγής δύο διαφορετικών τμημάτων Δ' δημοτικού στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξέλλες III χρησιμοποιώντας ως γλώσσα επικοινωνίας τα αγγλικά. Το θέμα της ιστορίας είναι οι αψίδες της Ευρώπης και στόχος του project είναι μέσα από την εξοικείωση των μαθητών με εργαλεία Νέων Τεχνολογιών, να παραχθεί μια διδακτική ιστορία, η οποία θα χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας ή της Γεωγραφίας από όλα τα τμήματα Δ' τάξης του σχολείου ως εκπαιδευτικό υλικό. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών καθώς και η αντιμετώπιση της νέας γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας άπτεται των αρχών της ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το διαπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές του σχολείου αυτού ευνοεί και προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙ: ψηφιακή αφήγηση, διαπολιτισμική επικοινωνία, αψίδες, Ευρώπη, ευρωπαϊκό σχολείο

SUMMARY

The International Digital Storytelling Organization describes digital storytelling as the modern expression of the ancient art of storytelling. Throughout history, narration has been used to share knowledge, wisdom and values with people (DSA, 2002). Digital storytelling is a dynamic tool for the 21st century class and consists of 7 stages and is divided into 3 types. One of them is the stories designed to inform. Such a didactic story was created by 40 students, who come from different European countries. These students belong to two different classes of the 4th grade at the European School Brussels III, using English as the language of communication. The subject of history is the arches of Europe and the aim of the project is to produce a didactic story using tools of New Technologies. The digital story could be used in the course of History or Geography by all 4th graders in all language sections as educational material. The active involvement of students as well as the new knowledge and the educational process touches on the principles of the holistic approach to education. In addition, the intercultural environment in which the students of this school live favors and promotes intercultural communication.

Keywords: digital storytelling, multicultural communication, arches, Europe, European School

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφήγηση (storytelling) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή (National Storytelling Network).

Σύμφωνα με τον Campbell πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι με στόχο την καταγραφή και μεταβίβαση σημαντικών γεγονότων μιας εποχής, τη δοξασία κάποιου ήρωα, τη μετάδοση γεγονότων ή την ανάδειξη προτύπων ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ανάλογα με τον πολιτισμό και την χρονική περίοδο η αφήγηση χρησιμοποιείται για την εναρμόνιση του ανθρώπου με το περιβάλλον, για την κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης, ως μέσο ψυχαγωγίας αλλά και ως στρατηγική εκπαίδευσης.

Η αφήγηση ως εκπαιδευτική στρατηγική προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθά στην κατανόηση και εμπέδωση εννοιών και γνώσεων, βελτιώνει την ποιότητα προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ ενισχύει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και ανάλυσης/σύνθεσης πληροφοριών. Συνεπώς η συνεισφορά της αφήγησης στην εκπαίδευση είναι κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική (Gersie,1992).

Η πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη τη μορφή και τη χρήση της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εργαλεία Web 2.0 έχουν συμβάλει στη δημιουργία καινοτόμων διδακτικών και μαθησιακών μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων με στόχο τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών και όχι υλικού (Bratitsis,2018).

Μια από αυτές τις σύγχρονες προσεγγίσεις που στηρίζονται στο τρίπτυχο Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις (Redecker et al.,2010) είναι και η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling). Σύμφωνα με τον Lathem (2005) η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως «ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας», ενώ ο

Διεθνής Οργανισμός Ψηφιακής Αφήγησης (DSA,2002) περιγράφει την ψηφιακή αφήγηση ως σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει αμέτρητες δυνατότητες διδασκαλίας και μάθησης ενισχύοντας την κριτική σκέψη των μαθητών, καλλιεργώντας την ικανότητα πολιτισμικής επάρκειας και συμβάλλοντας στο να ανακαλύψουν τη φωνή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Burgess,2006; Ohler,2008; Rule,2010; Sadik,2008; Wang & Zhan,2010). Η τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνδεθούν με πολιτισμικές και άλλες ιστορίες καθώς μεταδίδουν πληροφορίες παγκοσμίως και διευρύνουν τον εκπαιδευτικό ορίζοντα με την εξερεύνηση θεμάτων πολιτισμικής επάρκειας και διαφορετικότητας (Shorkey & Uebel,2014).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στην τεχνική της ψηφιακής αφήγησης και σκοπό έχει να αναδείξει την ιστορική αξία και την ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά μέσω των αφίσδων ως μνημείων που συναντά κανείς σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και να ενισχύσει την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών διαφορετικής καταγωγής. Οι μαθητές 2 διαφορετικών τμημάτων Δ' δημοτικού (P4) του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξέλλες III, στο Βέλγιο, δημιούργησαν μια ψηφιακή ιστορία στο πλαίσιο του μαθήματος Ευρωπαϊκές Ώρες. Το πρώτο τμήμα (group 10) αποτελείται από μαθητές διαφορετικής καταγωγής και ίδιας ηλικίας, οι οποίοι φοιτούν σε διαφορετικά γλωσσικά τμήματα Δ' τάξης. Το δεύτερο τμήμα αποτελείται από 21 μαθητές ελληνικής καταγωγής που φοιτούν στη Δ' τάξη του ελληνικού τμήματος του σχολείου.

Το μάθημα στο οποίο συμμετέχουν οι μαθητές έχει σκοπό την γνωριμία και «επαφή» των μαθητών με την Ευρώπη ως πολιτισμό, τρόπο σκέψης και δράσης όπως αναλύουμε και σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας. Το αντικείμενο μελέτης για τους μαθητές αποτελούν οι αφίσδες της Ευρώπης ως μνημεία ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται όλο το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην ψηφιακή αφήγηση (Ψ.Α.), στη λειτουργία των Ευρωπαϊκών Σχολείων, στην παρουσίαση του

Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών αλλά και στην ερμηνεία των όρων διαπολιτισμική επικοινωνία και επάρκεια. Στο δεύτερο μέρος γίνεται λεπτομερής περιγραφή της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας ανά στάδιο, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και στο τέταρτο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτό το συνεργατικό project. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η καταληκτική συζήτηση και η εργασία ολοκληρώνεται με τη χρησιμοποιηθείσα βιβλιογραφία και το παράρτημα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ψηφιακή αφήγηση-Ορισμοί

Οι ρίζες της αφήγησης εντοπίζονται από την αρχή σχεδόν της ανθρώπινης ιστορίας. Πρόκειται για μια διαδικασία που δημιουργεί συναισθήματα και διεγείρει τόσο τη φαντασία του αφηγητή όσο και του ακροατή. Η αφήγηση ιστοριών, προσωπικών βιωμάτων και άλλων καταστάσεων σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνία του ανθρώπου με άλλα άτομα, από τις πρωτόγονες κοινωνίες ακόμη (Digital Storytelling Association, 2002).

Η αφήγηση αποτελεί ένα από τα πιο δυνατά εργαλεία για τη διδασκαλία της γλώσσας. Είναι ένας δημιουργικός τρόπος τέχνης με μακραίωνη ιστορία στον τομέα της ψυχαγωγίας και της πληροφορίας. Η διδακτική και εκπαιδευτική του σημασία είναι τεράστια (Tsou, Wang, & Tzeng, 2006).

Μέσα από την αφήγηση μίας ιστορίας, ο αφηγητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του στο κοινό και να επικοινωνήσει μαζί του. Επίσης, ανάλογα με τον τρόπο της αφήγησης κινητοποιείται και η συναισθηματική εμπλοκή του ακροατή, η οποία μπορεί να είναι τέτοιου μεγέθους που να προκαλεί την προσωπική του ταύτιση με ήρωες της αφηγηματικής ιστορίας. Επομένως, ο ρόλος της αφήγησης είναι διττός καθώς μέσα από αυτήν ο ακροατής μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να επικοινωνεί συναισθηματικά με τους άλλους (Robin, 2006).

Στο παρελθόν η αφήγηση ιστοριών, εμπειριών ή η μετάδοση των γνώσεων πραγματοποιούνταν κυρίως ως έκφραση του προφορικού λόγου. Τότε σκοπός αυτών των προφορικών αφηγήσεων δεν ήταν άλλος από τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών στους νέους. Στη σύγχρονη εποχή αυτή η αφήγηση ιστοριών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα διδακτικό μέσο, το οποίο είχε ως στόχο τη διαπαιδαγώγηση των νέων ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, με το πέρασμα των χρόνων η αφήγηση απέκτησε σύγχρονο χαρακτήρα και ενσωμάτωσε στη λειτουργία της, τις τεχνολογίες. Δημιουργήθηκε μια νέα μορφή αφήγησης με ψηφιακά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Van Gils (2005) η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να οριστεί συνοπτικά ως η προσωπική αφήγηση με την βοήθεια ψηφιακών μέσων και συγκεκριμένα των φωτογραφιών και των βίντεο. Σύμφωνα με τον Lathem (2005) η ψηφιακή αφήγηση είναι ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλείων τηλεπικοινωνίας. Πρόκειται για μια μορφή τέχνης, η οποία παράγεται από την ένωση ποικίλων ειδών πολυμεσικού υλικού, όπως εικόνες, κείμενο, βίντεο, ηχογραφημένη αφήγηση και μουσική (Robin και McNeil, 2012). Η βασική διαφορά της ψηφιακής αφήγησης από την παραδοσιακή έγκειται στο ότι η πρώτη μπορεί να αποθηκευτεί ή να δημοσιευτεί στο διαδίκτυο. Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λάβει σχολιασμούς και να δημιουργήσει συζητήσεις και γενικότερα αλληλεπίδραση, ενισχύοντας μ' αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική τους αξία καθώς και τη διάρκεια ζωής τους (Lathem, 2005).

Στόχος είναι η δημιουργία ιστοριών σχετικά με την ανθρώπινη ζωή, την ανθρώπινη εργασία και τα βιώματα. Όλα αυτά αποθηκεύονται ψηφιακά και είναι είτε γραπτά είτε προφορικά. Όλες οι τεχνολογικές ανακαλύψεις του 20ου αιώνα και ιδιαίτερα του ηλεκτρονικού υπολογιστή, άνοιξαν τον δρόμο για αυτή τη νέα μορφή αφήγησης ιστοριών, εμπειριών και θεμάτων διδακτικού περιεχομένου (Digital Storytelling Association, 2002).

Η έννοια της ψηφιακής αφήγησης επινοήθηκε το 1993 από τους Joe Lambert και Dana Atchley, οι οποίοι ήταν ιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακή αφήγησης του Πανεπιστημίου Berkeley στην Καλιφόρνια. Το Κέντρο Ψηφιακής αφήγησης είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που στοχεύει στη διδασκαλία κατασκευής ψηφιακών ιστοριών σε νεαρά και ενήλικα άτομα. Επίσης, στόχος του είναι η μελέτη νέων μεθόδων ψηφιακής αφήγησης καθώς και η αξιοποίησή των ευρημάτων στο πλαίσιο ποικίλων πεδίων όπως αυτό της εκπαίδευσης, της υγείας, της κοινωνικής πρόνοιας, της πολιτισμικής κληρονομιάς, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προστασίας του περιβάλλοντος» (Digital Storytelling Association, 2002).

Ο αγγλόφωνος όρος «ψηφιακή αφήγηση» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου digital storytelling και αναφέρεται σε μια μικρού μήκους ψηφιακή πολυμεσική παραγωγή που επιτρέπει σε καθημερινούς ανθρώπους να μοι-

ραστούν μια «ιστορία ζωής». Ο χαρακτηρισμός πολυμεσική περιγράφει τις τεχνικές σκέτου ήχου ή κινούμενης εικόνας με ήχο, κινούμενων σχεδίων ή οποιασδήποτε άλλης μορφής υλικού που υπάρχει μόνο ως ηλεκτρονικό αρχείο σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές μορφές ήχου και εικόνας (Ξέστερνου,2013:40).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Κέντρου Ψηφιακής αφήγησης (Center for Digital Storytelling), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί: «μια μοντέρνα μορφή έκφρασης της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών. Δια μέσου της ιστορίας, η αφήγηση ιστοριών έχει χρησιμοποιηθεί για το μοίρασμα της γνώσης, της σοφίας και των αξιών. Οι ιστορίες έχουν πάρει διαφορετικές μορφές. Οι ιστορίες προσαρμόστηκαν σε κάθε μέσο που διαδοχικά αναδύθηκε από την προφορική αφήγηση στη γραπτή αφήγηση ιστοριών, από την γραπτή αφήγηση στην τέχνη (κινηματογράφος) και σήμερα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ψηφιακή μορφή). Κυρίως για την εκπαιδευτική κοινότητα εστιάζει στην καταγραφή και στη δημοσίευση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς» (Digital Storytelling Association, 2002).

Ο Sheneman (2010:40-42) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως «πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μια μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό».

Ένας ακόμη ορισμός είναι αυτός του μη κερδοσκοπικού οργανισμού Educause (2007), σύμφωνα με τον οποίο οι ψηφιακές αφηγήσεις αποτελούν εξελιγμένες ψηφιακές ιστορίες. Πρόκειται όχι μόνο για διαδραστικές ταινίες με υψηλής ποιότητας ήχο και οπτικά εφέ αλλά και για μια ομάδα διαφανειών που αποτελούν μια αφήγηση ή και ακόμα μουσικές συνθέσεις. Έχουν πολυσύνθετο χαρακτήρα καθώς μπορούν να λάβουν διδακτικό, προτρεπτικό, ιστορικό ή και αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Ο Sadik (2008) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως μια σύγχρονη μορφή της παραδοσιακής τεχνικής της αφήγησης, η οποία μέσα από τις ιστορίες, προάγει τη γνώση, τη σοφία και τις αξίες στους ανθρώπους. Επίσης, ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι οι αρχαίες ιστορίες έχουν προσαρμοστεί σταδιακά σε κάθε νέο τεχνολογικό μέσο. Ο Ohler (2008) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως την αφή-

γηση που «....χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία προκειμένου να συνδυάσει διάφορα μέσα σε μια συνεκτική αφήγηση και ειδικότερα χρησιμοποιεί τεχνολογία ευρείας κυκλοφορίας, η οποία είναι συνήθως προσιτή σε όλους, ενώ έχει συνηθέστερα τη μορφή (δίλεπτων έως τετράλεπτων) ταινιών μικρού μήκους τις οποίες το κοινό παρακολουθεί μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων».

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί την αφήγηση ιστοριών ηλεκτρονικής μορφής κατά την οποία οι χρήστες καλούνται να χρησιμοποιήσουν δύο ή και περισσότερα εργαλεία όπως το κείμενο, τον ήχο, τη μουσική, το βίντεο, τις φωτογραφίες, τα στιγμιότυπα από παιχνίδια και ιστοσελίδες, άλλες εικόνες και άλλα ψηφιακά μέσα (Reinders, 2011).

1.1. Βασικά χαρακτηριστικά ψηφιακής αφήγησης

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των ψηφιακών αφηγήσεων είναι ίδια μ' αυτά των παραδοσιακών αφηγήσεων, καθώς και τα δυο είδη εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο παρουσιάζουν από μια καθορισμένη οπτική γωνία. Αυτό που διαφοροποιεί της ψηφιακές ιστορίες με τις παραδοσιακές είναι ότι στις πρώτες δίνεται έμφαση στην επιλογή των ψηφιακών πολυμέσων. Ωστόσο, και στα δυο είδη ιδιαίτερη σημασία κατέχει η επιλογή του θέματος και η διαδικασία της συγγραφής καθώς σ'αυτά βασίζεται μια αποδοτική και πετυχημένη αφήγηση (Robin, 2008).

Τα βασικά ενδοκειμενικά χαρακτηριστικά των σωστά σχεδιασμένων ψηφιακών ιστοριών είναι ο χρόνος, το μέρος, οι χαρακτήρες, το θέμα, τα επεισόδια και η ανάλυση μέσα στην οποία έχει πραγματοποιηθεί ο στόχος της ιστορίας και έχουν αναλυθεί οι συνέπειες της. Το θέμα προέρχεται από ένα συμβάν στο οποίο οφείλεται η αρχή της αφήγησης και το οποίο κινητοποιεί τους κεντρικούς χαρακτήρες να δραστηριοποιηθούν και να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. Τα επεισόδια αφορούν τα μέρη της ιστορίας όπου ο βασικός χαρακτήρας επιχειρεί να πραγματοποιήσει ένα στόχο προκειμένου να λύσει το πρόβλημα (Morrow, 1985).

Όσον αφορά τα τεχνικά χαρακτηριστικά μιας αφήγησης, αυτά σχετίζονται με την παλιά τεχνική της προφορικής αφήγησης σε συνδυασμό με μια ομάδα τεχνολογικών εργαλείων και πολυμέσων. Στόχος είναι η δημιουργία ατομικών ιστοριών μέσα από τη χρήση εικόνων, γραφικών, μουσικής και ήχου (Porter, 2005). Οι Alessi και Trollip (2001) διέκριναν τα διαδραστικά πολυμέσα σε οχτώ κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν τις προσομοιώσεις, τα εργαλεία, τα υπερμέσα, τα παιχνίδια, τη διαδικτυακή μάθηση, τα σεμινάρια, τις ασκήσεις και τα τεστ επιδόσεων. Η εξέλιξη της ψηφιακής αφήγησης οφείλεται στις πρώτες πέντε περιπτώσεις πολυμέσων οι οποίες δημιουργούν ένα ευέλικτο και εποικοδομητικό μαθησιακό πλαίσιο.

Ο Robin (2008) υποστηρίζει ότι για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης απαιτείται η χρήση κάποιων πολυμέσων όπως υπολογιστές, σαρωτές, συσκευές ηχογράφησης και ήχου καθώς και λογισμικό για τη δημιουργία ψηφιακών πολυμέσων. Επίσης, είναι αναγκαία και η ανθρώπινη δημιουργικότητα και ευρηματικότητα. Ειδικότερα στο περιβάλλον του σχολείου χρειάζεται η έμπρακτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, έτσι ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των παιδιών σε διάφορα είδη γραμματισμών και να προαχθούν όλες οι απαραίτητες δεξιότητες που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή.

Η ψηφιακή αφήγηση χαρακτηρίζεται από ευέλικτα και δυναμικά στοιχεία τα οποία έχουν ακουστικό, οπτικό και αισθητηριακό χαρακτήρα. Τα στοιχεία αυτά μεταβάλλουν το γνωστικό πεδίο της μάθησης από λεκτικό σε χωρικό, μουσικό, διαπροσωπικό και κιναισθητικό (Lynch και Flemming, 2007).

Σύμφωνα με το Κέντρο για την Ψηφιακή Αφήγηση υπάρχουν επτά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει ως σημείο εκκίνησης για να παράγει μια ψηφιακή ιστορία. Αυτά είναι σύμφωνα με τον Robin (2008):

- Η οπτική του συγγραφέα
- Η ερώτηση κλειδί, μέσω της οποίας προκαλείται το ενδιαφέρον των αναγνωστών και η οποία λύνεται στο τέλος της αφήγησης
- Το συναισθηματικό περιεχόμενο της ιστορίας, δηλαδή τα μοτίβα και οι θεματικές που συνδέουν την αφήγηση με το ακροατήριο μέσα από έναν ατομικό και δυναμικό τρόπο

- Η φωνή του αφηγητή και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο ο αφηγητής προσωποποιεί την ιστορία με στόχο να κατανοήσουν οι αναγνώστες το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η αφήγηση
- Η δύναμη της μουσικής υπόκρουσης, δηλ.η μουσική και οι ήχοι που ενισχύουν την ιστορία
- Η οικονομία περιεχόμενου και συγκεκριμένα η χρήση του αναγκαίου αφηγηματικού περιεχομένου, προκειμένου να μη βαρεθεί ο ακροατής.
- Ο ρυθμός της ιστορίας, δηλαδή το πόσο γρήγορα/αργά εξελίσσεται η ιστορία.

Το βασικό στοιχείο της ψηφιακής αφήγησης είναι το θέμα της αφήγησης καθώς αν η ιστορία δεν προσελκύει το ενδιαφέρον του ακροατηρίου τότε η χρήση της τεχνολογίας επιτείνει την αναποτελεσματικότητα της αφήγησης (Ohler, 2013). Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών μέσω παραδοσιακών τρόπων όπως την επιλογή ενός θέματος, τη διενέργεια έρευνας, τη κατασκευή και συγγραφή ενός σεναρίου και τη σύνθεση μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας (Robin, 2008).

1.2. Στάδια παραγωγής ψηφιακής ιστορίας

Υπάρχουν ποικίλα είδη ψηφιακών ιστοριών, όπως οι ιστορίες χαρακτήρων, οι ιστορίες με θέμα τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, οι ιστορίες με θέμα ιστορικά γεγονότα και τέλος οι ιστορίες που αναφέρονται σε τόπους.

Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση δύναται να διακριθεί σε δυο ειδών ιστορίες. Η πρώτη αφορά τις ψηφιακές ιστορίες με θέμα τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του συγγραφέα. Τις πληροφορίες αυτές τις μοιράζεται στη συνέχεια και με άλλα άτομα σε κοινωνικούς ιστοχώρους και κοινωνικά δίκτυα. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, ακόμη και οι ψηφιακές ιστορίες που στοχεύουν στη διαπαιδαγώγηση και στη μάθηση, συνθέτονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο διαδικτυακό περιβάλλον, το οποίο κατασκευάζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και έχει ως στόχο την μετάδοση της γνώσης στα παιδιά (Robin, 2008).

Ο ρόλος της αφήγησης, η οποία ως αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική/προσέγγιση αφορά όλα σχεδόν τα μαθήματα και τις τάξεις έχει υπογραμμιστεί από πολλούς παιδαγωγούς (Pedersen,1995). Ιδιαίτερα οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται είτε από τον εκπαιδευτικό για την παρουσίαση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου ή για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, είτε από τους μαθητές έχουν πολλαπλά οφέλη. Οι ψηφιακές ιστορίες λειτουργούν ενισχυτικά στη συνεργασία των μαθητών, βοηθούν στην κατανόηση δύσκολων γνωστικών αντικειμένων (Burmark,2004), στην έκφραση των μαθητών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου (Gakhar & Tompson,2007), αλλά και στην διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες (Bratitsis et al.,2012).

Για να είναι επιτυχημένη μια ψηφιακή ιστορία ο δημιουργός της θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένα στάδια μέχρι να φτάσει στη δημοσιοποίηση του τελικού προϊόντος. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία εκπόνησης μιας ψηφιακής αφήγησης ξεκινά από τον σχεδιασμό, κατά τον οποίο γίνεται καταγραφή των ιδεών με τη βοήθεια της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών. Στο στάδιο αυτό γίνεται η επιλογή του θέματος, της πλοκής, των ηρώων, του σκηνικού. Στο δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης υλικού γράφεται το σενάριο και διαμορφώνεται ο πίνακας πλοκής της ιστορίας, στον οποίο απεικονίζονται οι σκηνές και γίνεται επιλογή των πολυμεσικών εργαλείων. Ακολουθεί το στάδιο της εφαρμογής κατά το οποίο υλοποιείται η πολυμεσική αφήγηση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και γίνεται η επιλογή ήχου, συρραφή σκηνών και όποιες αλλαγές πριν την έκδοση του τελικού προϊόντος. Το τελευταίο βήμα είναι η διάχυση, δηλαδή η κοινοποίηση της ιστορίας σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ο σχολιασμός της (Ξέστερνου,2013:45).

Οι Yang και Wu, 2012 περιγράφουν τέσσερα στάδια για την παραγωγή μιας ψηφιακής ιστορίας. Το πρώτο στάδιο είναι το επίπεδο πριν την παραγωγή και περιλαμβάνει πέντε βασικά βήματα. Στο πρώτο βήμα τίθενται ερωτήματα και απορίες σε πραγματικό πλαίσιο από τον εκπαιδευτικό με στόχο να εκμαιεύσει τις απόψεις των παιδιών για διάφορα θέματα αλλά και ενδιαφέροντα τους, έτσι ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Στο δεύτερο βήμα διερευνώνται όλα τα στοιχεία σχετικά με το θέμα και εν συ-

νεχεία αποτυπώνονται όλα αυτά στο χαρτί χειρόγραφα. Αυτό περιλαμβάνει και την επιλογή πληροφοριών, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία της ιστορίας. Στο προτελευταίο βήμα γίνεται η παραγωγή της προφορικής αφήγησης και τέλος δίνεται το σχεδιάγραμμα της ιστορίας. Η προφορική αφήγηση της ιστορίας βοηθάει τους εμπλεκόμενους να ανακαλύψουν τις λεπτομέρειες και τα βασικά σημεία του υλικού έτσι ώστε να δημιουργήσουν μετέπειτα το πλάνο της ιστορίας.

Το δεύτερο στάδιο παραγωγής μιας ψηφιακής αφήγησης είναι αυτό της παραγωγής. Στο συγκεκριμένο στάδιο οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα απαραίτητα ακουστικά εργαλεία για να ηχογραφήσουν τις φωνές τους. Ακολουθεί το στάδιο μετά την παραγωγή, κατά το οποίο οι πληροφορίες που συνέλεξαν οι συμμετέχοντες υποβάλλονται σε επεξεργασία και παίρνουν την τελική τους ψηφιακή αφηγηματική μορφή. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της δημοσιοποίησης.

Ο Jakes (2005) χώρισε τη διαδικασία παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης σε έξι βήματα. Το πρώτο βήμα είναι αυτό της συγγραφής, κατά το οποίο οι εμπλεκόμενοι αρχίζουν την συγγραφή της ιστορίας, αναθεωρώντας και διορθώνοντας πολλά σημεία. Ακολουθεί το δεύτερο βήμα που αφορά το σενάριο, κατά το οποίο πραγματοποιείται η συγγραφή του σεναρίου περιλαμβάνοντας όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ιστορίας καθώς και τα πολυμέσα που επιθυμούν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν στην αφήγηση της ιστορίας. Το τρίτο βήμα αφορά στη δημιουργία ιστοριογραμμής, δηλ. ένα σχεδιάγραμμα με την πορεία και τη ροή της ιστορίας, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι ιδέες και η φαντασία των εμπλεκόμενων.

Το τέταρτο βήμα αφορά τη χρήση των πολυμέσων οπότε οι συμμετέχοντες διαλέγουν το λογισμικό που θα χρησιμοποιήσουν και επιλέγουν από το διαδίκτυο το φωτογραφικό και ηχητικό υλικό που θέλουν να συμπεριλάβουν. Ακολουθεί το στάδιο της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας κατά το οποίο παράγεται η ψηφιακή ιστορία με βάση το λογισμικό που επέλεξαν οι συμμετέχοντες (Jakes, 2005).

Η όλη διαδικασία έχει πολύ θετικές συνέπειες στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι μαθητές που παράγουν ψηφιακές αφηγήσεις έχουν τη δυνατότητα να αντι-

ληφθούν τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των συμμαθητών τους και να συγκρίνουν τις εργασίες τους αναμεταξύ τους. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μαθαίνουν από τις εμπειρίες των συμμαθητών τους και συνειδητοποιούν ότι τελικά μπορεί και να μην διαφέρουν και τόσο μεταξύ τους. Γεφυρώνονται μ' αυτό τον τρόπο τυχόν χάσματα και διαφωνίες μέσα στην τάξη και αναπτύσσεται ένα κλίμα ειρήνης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Robin,2008).

Ερευνητές όπως οι Bull & Kajder (2004), ο Ohler (2008) και ο Sadik (2008) προτείνουν μια σειρά βημάτων για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης ως εξής:

- Επιλογή προσωπικής ιστορίας άξιας να ειπωθεί
- Συγγραφή ενός αρχικού σεναρίου
- Σχεδίαση του βασικού σκελετού της ιστορίας που θα συνοδεύει το σενάριο
- Η συζήτηση του σεναρίου με τα παιδιά και η ανακεφαλαίωση
- Η εισαγωγή των εικόνων και η σειροθέτηση στο λογισμικό επεξεργασίας βίντεο
- Η προσθήκη της φωνής του αφηγητή
- Η προσθήκη των ειδικών εφέ και των μεταβάσεων
- Η προσθήκη της μουσικής επένδυσης
- Η προσθήκη μουσικής επένδυσης

Μεταξύ άλλων και ο Pitler (2006) τονίζει πως η διαδικασία σχεδιασμού της ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας θα πρέπει να συνδυάζονται με την εμπλοκή των παιδιών σε συζητήσεις, συνεργασίες, κριτική σκέψη και ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια του σχεδίου εργασίας.

Παρά την πληθώρα περιγραφών της διαδικασίας παραγωγής μιας ψηφιακής ιστορίας, οι επικρατέστερες είναι αυτές του Lambert (2013), ο οποίος περιγράφει μια διαδικασία 7 βημάτων και της Samantha Morra, η οποία διακρίνει 8 στάδια μέχρι την παραγωγή και δημοσίευση του τελικού προϊόντος (ιστορία).

Τα επτά στάδια που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος, που θέλει να δημιουργήσει μια ψηφιακή ιστορία, όπως παρουσιάζονται από τον Lambert (2013), είναι τα ακόλουθα:

1^ο Βήμα: Έκφραση των ιδεών σας (Owning Your Insights): Ο κύκλος της ιστορίας στο πρώτο αυτό στάδιο, διατυπώνει ερωτήσεις στον αφηγητή με σκοπό να τον βοηθήσει να αναστοχαστεί πάνω στις ιδέες του, να προσδιορίσει το θέμα της ιστορίας και να διευκρινίσει το νόημα της.

2^ο Βήμα: Έκφραση των συναισθημάτων σας (Owning Your Emotions): Στο στάδιο αυτό, ο κύκλος της ιστορίας θέτει ερωτήματα στον αφηγητή, που θα τον βοηθήσουν, να κατανοήσει το συναισθηματικό περιεχόμενο της ιστορίας, προσδιορίζοντας τα συναισθήματα που θέλει να μεταφέρει στο κοινό και τον τρόπο που θα το κάνει.

3^ο Βήμα: Εντοπισμός της στιγμής (Finding the moment): Το στάδιο αυτό αναφέρεται στις ερωτήσεις, που πρέπει να διατυπωθούν από τον κύκλο της ιστορίας, ώστε να βοηθήσουν τον αφηγητή, να προσδιορίσει τη στιγμή, στην οποία τα πράγματα αλλάζουν τροπή και στην οποία, απεικονίζεται η άποψή του. Επίσης ο αφηγητής θα πρέπει, να γνωρίζει, πώς να χρησιμοποιήσει αυτή τη στιγμή, για να διαμορφώσει την ιστορία του.

4^ο Βήμα: Οπτικοποίηση της ιστορίας σας (Seeing your story): Ο αφηγητής εδώ καλείται, να επιλέξει ή να δημιουργήσει οπτικά εφέ και τις κατάλληλες εικόνες, που θα ενσωματώσει στην ψηφιακή του ιστορία.

5^ο Βήμα: Ακούγοντας την ιστορία σας (Hearing Your Story): Σε μία ψηφιακή αφήγηση, η φωνή που την πλαισιώνει, όχι μόνο λέει την ιστορία, αλλά αποτυπώνει το νόημα της και τον χαρακτήρα του αφηγητή. Είναι απαραίτητη η χρήση της μουσικής και άλλων ηχητικών, ώστε να διευκολύνεται η μετάδοση των συναισθημάτων στο κοινό.

6^ο Βήμα: Συναρμολόγηση της ιστορίας σας (Assembling your story): Στο επίπεδο αυτό, ερωτήματα που σχετίζονται με τη δομή και τη διάρθρωση της ιστορίας και πώς τα διάφορα επίπεδα οπτικών και ηχητικών αφηγήσεων, συμβαδίζουν μεταξύ τους, είναι αυτά που πρέπει, να τεθούν στον αφηγητή. Ο αφηγητής αφού επιλέξει τα ηχητικά, τις εικόνες και τη στιγμή που θα τα εντάξει, καλείται να στήσει την ιστορία.

7^ο Βήμα: Διαμοιρασμός της ιστορίας σας (Sharing you story): Στο τελευταίο αυτό στάδιο λαμβάνεται υπόψη το ακροατήριο. Ο αφηγητής εμβαθύνει σε όποιο σημείο της ιστορίας του θεωρεί ότι μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον συγκεκριμένου «κοινού» ανάλογα με το αν η ιστορία θα παρουσιαστεί σε ένα άτομο, σε μικρή ομάδα ή στο διαδίκτυο.

Η Morra (2013) από την άλλη πλευρά προτείνει τα 8 βήματα για την επιτυχή παραγωγή ψηφιακής ιστορίας, τα οποία είναι:

- Έναρξη με μια ιδέα (Come up with an Idea).
- Έρευνα, Εξερεύνηση, Μάθηση (Research/ Explore/Learn).
- Σενάριο (Write/ Script).
- Σχέδιο (Storyboard / Plan).
- Συλλογή και Δημιουργία (Gather and Create Images, Audio and Video).
- Σύζευξη (Put it all together).
- Διαμοιρασμός (Share).
- Ανατροφοδότηση (Reflection and Feedback).

Σύμφωνα με τον Bratitsis (2018) η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας μπορεί να θεωρηθεί διαδικασία σχεδιαστικής σκέψης (design thinking process) καθώς και οι δύο διαδικασίες καταλήγουν σε ένα παραγόμενο προϊόν και η ακολουθία των βημάτων και στις δύο προσεγγίσεις συγκλίνει στα εξής κοινά βήματα:

- ταύτιση με τα εννοιολογικά στοιχεία μιας ιστορίας όπως οι χαρακτήρες, η τοποθεσία, το περιεχόμενο της ιστορίας
- προσδιορισμός της ιστορίας με λεπτομερή περιγραφή των στοιχείων της (άποψη και μήνυμα)
- βελτίωση της ψηφιακής ιστορίας με προσαρμογή πολυμεσικών στοιχείων, ώστε να αναδειχθεί η γραπτή ιστορία
- αρχικός σχηματισμός της ιστορίας με τη δημιουργία storyboard
- έλεγχος της ψηφιακής ιστορίας με τη δημοσίευσή της

1.3. Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της αφήγησης στη εκπαίδευση είναι μια πρακτική αρκετά παλιά, η οποία θεωρείται ως πρωτοποριακή μέθοδος διδασκαλίας. Δια μέσου της αφήγησης οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τη γνώση στους μαθητές με ευχάριστο τρόπο, κάνοντας χρήση ιστοριών, μεταφορών, κατάλληλων λέξεων και αφήγησης έτσι ώστε να συμμετάσχουν οι ακροατές και να διεγείρουν τα συναισθήματα και τη φαντασία τους (Abrahamson, 1998).

Η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Δεδομένου ότι, ο τρόπος με τον οποίο δύναται να παρουσιαστεί η γνώση, επιδρά σημαντικά στο βαθμό ικανότητας των ανθρώπων να απομνημονεύουν και να ανακαλούν τη γνώση (Matthews, 1977). Για αυτό το λόγο οι αφηγήσεις κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και επίσης συμβάλλουν στην εύκολη αφομοίωση της γνώσης και των πληροφοριών από αυτούς (Coventry, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση, όπως και η παραδοσιακή προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιακή αφήγηση κάνει τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και κινητοποιεί τους μαθητές μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Τα παιδιά διδάσκονται το πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και μπορούν να μετασχηματίζουν τα δεδομένα σε πληροφορία και την πληροφορία σε γνώση. Αποτελεί ένα βιώσιμο εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης (Rossiter & Garcia, 2010).

Στην περίπτωση των ψηφιακών αφηγήσεων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους καθώς καλούνται να επιλέξουν ένα θέμα και να διεξάγουν έρευνα επί αυτού. Έπειτα, πρέπει να σχεδιάσουν και να αναπαράγουν σε γραπτό λόγο την πλοκή μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας. Τα παιδιά παροτρύνονται να εκθέσουν τις ιδέες τους, χωρίς να ανησυχούν μήπως αποτύχουν. Μοναδικός τους στόχος είναι να παράγουν ιδέες σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο (Semali, 2003).

Όλη αυτή η δημιουργική διαδικασία προσφέρει στους μαθητές ένα δυνατό εφόδιο, το οποίο σχετίζεται με τις απαιτούμενες δεξιότητες της σύγχρονης εποχής (Trilling και Fadel, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αποκτούν ικανότητες γραμματισμού και επικοινωνίας. Μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα, να οργανώνουν και να ανταλλάσσουν τις ιδέες τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συνθέτουν ιστορίες με ενδιαφέροντες θεματικούς κύκλους (Robin, 2006).

Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τα επτά στοιχεία του CDS για το σχεδιασμό, τη δημιουργία και παρουσίαση των ψηφιακών τους ιστοριών, ενισχύονται ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006:5 Στο Μουταφίδου & Μπράτισης, 2013:5), όπως:

- Δεξιότητες έρευνας, κατά την αναζήτηση και ανάλυση πληροφοριών
- Δεξιότητες συγγραφής, κατά την ανάπτυξη του σεναρίου
- Δεξιότητες οργάνωσης, κατά τη διαχείριση του πεδίου εφαρμογής του έργου, των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν και του χρόνου για την ολοκλήρωση του έργου
- Τεχνολογικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων, όπως ψηφιακές κάμερες, σαρωτές μικρόφωνα αλλά και εργαλεία παραγωγής ψηφιακού υλικού
- Δεξιότητες παρουσίασης, κατά την επιλογή του καλύτερου τρόπου παρουσίασης της ιστορίας στο κοινό
- Δεξιότητες διεξαγωγής συνεντεύξεων κατά την εύρεση πηγών για λήψη συνεντεύξεων και καθορισμό ερωτήσεων
- Διαπροσωπικές δεξιότητες, λόγω της εργασίας σε ομάδες και του καθορισμού μεμονωμένων ρόλων για τα μέλη της ομάδας
- Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ξεπερνούν εμπόδια σε όλα τα στάδια του έργου, από το ξεκίνημα έως και την ολοκλήρωση, και
- Δεξιότητες αξιολόγησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν το δικό τους έργο αλλά και τα έργα των άλλων

Οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν εκπαιδευτικό εργαλείο από το οποίο μαθαίνει ακόμα και ο αφηγητής, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν σε ποικίλα πεδία. Σύμφωνα με τον Μπράτιτση (2014), ο αφηγητής προσπαθώντας να αναπτύξει την αφήγησή του και να την κοινωνήσει μέσω της τεχνολογίας μαθαίνει να λαμβάνει υπόψη την προοπτική πιθανού ακροατηρίου και να προβαίνει σε ανάλυση δεδομένων προκειμένου να παρουσιάσει την εργασία του με καλύτερο τρόπο. Υπό αυτή την οπτική, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ατομική ή ομαδική διεργασία.

Η Ψ.Α. μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε βαθμίδα, σε κάθε είδος εκπαίδευσης και για οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Παραδείγματα διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου με τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης έχουμε στο μάθημα της γλώσσας (Ρούσση & Μπράτιτσης, ρήματα σε -ίζω), των μαθηματικών (π.χ. Μπράτιτσης και Μαντέλλου, 2019, διδασκαλία κάθετης αφαίρεση με δανεισμό), των φυσικών επιστημών (Μαργαρίτη & Μπράτιτσης, 2014, πλεύση-βύθιση; Bratitsis, Bardanika & Ioannou, κύκλος του νερού), της διδακτικής πληροφορικής (Μπράτιτσης, Σαββόγλου & Μερεστή, 2016; Μπράτιτσης, 2013 και 2016), της διδασκαλίας ξένης γλώσσας (Korosidou & Bratitsis, 2019), της ιστορίας (Ramos & Bratitsis, 2019, 3D Heroes Introduce Themselves) και των πολιτισμικών προγραμμάτων (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2016; Ramos & Bratitsis, 2019, μουσειακή εκπ/ση).

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να δημιουργηθούν είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές. Από τους πρώτους με σκοπό την παρουσίαση ενός αντικειμένου, μιας έννοιας ή μιας ιδέας με πιο ελκυστικό τρόπο (Robin, 2008) κι από τους δεύτερους με σκοπό την ενίσχυση ενός συνόλου δεξιοτήτων γραμματισμού (Robin, 2006), όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτόκαθοδήγηση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Μπράτιτσης, 2015).

Πιο αναλυτικά, η ενασχόληση με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν περισσότερες δεξιότητες σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας. Δεν εξοικειώνονται απλά με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών αλλά και με τον σχεδιασμό και την δημιουργία πολυμεσικών στοιχείων. Επίσης, η χρήση ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί έναν επικοινωνιακό τρόπο για τη μάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα έναν τρόπο για την καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Πρόκειται για μια ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία μέσα από την οποία διαμορφώνεται ένα δημιουργικό μαθησιακό και επικοινωνιακό περιβάλλον, στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Η ψηφιακή

αφήγηση αποτελεί ένα είδος εκπαίδευσης κατά το οποίο οι μαθητές φέρουν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και εμπειρία σε μια ατομική ομάδα, στην οποία συμπεριλαμβάνονται και οι ικανότητες τους για υποστήριξη της τεχνολογίας. Οι μαθητές μέσα από τη χρήση ποικίλων ψηφιακών δημιουργικών γλωσσών όπως το γράψιμο, η φωνή, η εικόνα και ο ήχος, παροτρύνονται από μικρές ηλικίες να καταγράψουν την κοινωνική και πολιτιστική τους ταυτότητα με νέους τεχνολογικούς συναρπαστικούς τρόπους (Benmayor, 2008).

Ειδικότερα, οι μαθητές μαθαίνοντας μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, εξασκούν τον οπτικό εγγραμματισμό. Γι' αυτό το λόγο και ο Regan (2008) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανακαλύψουν τρόπους να κινητοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών τους σε δραστηριότητες όπου καλλιεργείται και αναπτύσσεται η οπτικοποίηση. Επίσης, μέσω της ψηφιακής αφήγησης αναπτύσσονται και εξελίσσονται παραδοσιακοί τρόποι γλωσσικών πρακτικών όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία, η παρακολούθηση και η οπτική αναπαράσταση (Chen κ.α. 2003).

Η ψηφιακή αφήγηση επικεντρώνεται σε δύο παραμέτρους της κινητοποίησης: την αξία της εργασίας και την αυτο-αποτελεσματικότητα για μάθηση. Η αξία της εργασίας/δραστηριότητας αναφέρεται στις κρίσεις των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον, τη χρησιμότητα και τη σημασία του περιεχομένου των μαθημάτων (Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993), ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην κρίση της ικανότητας του ατόμου να εκτελεί ένα ακαδημαϊκό έργο (Pintrich, 1999 Στο Yang & Wu, 2012). Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια ψυχαγωγική δραστηριότητα κινητοποίησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Reinders, 2011).

Μια άλλη θετική συμβολή της τεχνικής της ψηφιακής αφήγησης είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, την οποία έχουν υπογραμμίσει οι μελετητές από ο Dewey (1910) σύμφωνα με τον οποίο είναι ένας σημαντικός στόχος για την εκπαίδευση. Η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (APA) προσφέρει έναν γενικό ορισμό της κριτικής σκέψης ως «την κρίση με ανακλαστικό τρόπο τι να κάνουμε ή τι να πιστέψουμε» (Facione, 1990:112). Στο πλαίσιο της σύγχρονης υπερφόρτωσης πληροφοριών κρίνεται όλο και πιο απαραίτητο να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών για την αξιολόγηση της γνησιότη-

τας της αξίας/σημασίας μεταξύ μιας πληθώρας διαδικτυακών πληροφοριών (Yang, Newby, & Bill, 2008). Πέντε μετρήσιμες διαστάσεις που αντικατοπτρίζουν αυτήν την ικανότητα κριτικής σκέψης περιλαμβάνουν αναγνώριση υποθέσεων, επαγωγή, αφαίρεση, ερμηνεία και αξιολόγηση των επιχειρημάτων (Yeh, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Barrett (2006), η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην καλλιέργεια τεσσάρων μαθησιακών στρατηγικών των μαθητών, οι οποίες είναι, η συμμετοχή των μαθητών, ο αναστοχασμός, η μάθηση μέσα από σχέδια εργασίας και η αποτελεσματική ένταξη των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία.

Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στην ψηφιακή αφήγηση, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν όχι μόνο τις κριτικές τους δεξιότητες, παρατηρώντας κριτικά τις δικές τους προσωπικές δημιουργίες και των συμμαθητών τους, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους νοημοσύνη (Robin, 2008). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επικεντρωθούν στην ιστορία και να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του δημιουργικού γραψίματος και του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών (Kullo-Abbott & Polman, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο με το οποίο οι μαθητές λειτουργούν και ως ακροατές αλλά και ως αφηγητές. Αναπτύσσουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, ενώ συγχρόνως ενισχύουν τις δεξιότητες γραφής τους. Οι ψηφιακές ιστορίες καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία ψυχαγωγική και δημιουργική και την απαλλάσσουν από κάθε είδους παθητικότητα και συμβατικότητα (Sadik, 2008), καθώς επίσης δίνουν ίση πρόσβαση σε διαφορετικούς μαθητές (Fitts & Gross, 2010).

Η Ψ.Α. μπορεί να προσφέρει κοινές εμπειρίες και να μας συνδέει με πολιτισμικά και κοινωνικά κινήματα. Οι Marshall, Taylor & Yu (2004:39) υποστηρίζουν ότι «αυτού του είδους ο δεσμός ενθαρρύνει την κοινότητα και φέρνει κοντά διαφορετικούς ανθρώπους μέσω κοινών εμπειριών». Αυτά τα projects με τη σειρά τους προσφέρουν εξέλιξη των κινήτρων με την συμμετοχή πολλών και διαφορετικών ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται με στόχο την συνειδητοποίηση και τη δικαιοσύνη, γεγονός που είναι ευρύτερα επωφελές (Grant &

Bolin,2016:55). Στην ουσία φέρνει κοντά ομάδες ανθρώπων με παρόμοιες ιστορίες αλλά χωρίς γεωγραφική εγγύτητα (Polk,2010) και επιτρέπει στα άτομα να εκφράσουν τη μοναδικότητά των δικών τους ατομικών ή ομαδικών εμπειριών (Grant & Bolin,2016:48).

Η φύση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην προώθηση δεξιοτήτων “learning about” και “learning to be” οι οποίες είναι χρήσιμες για πολίτες του 21^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Jenkins & Lonsdale,2007) αλλά και της λογικής της citizenship education σύμφωνα με την οποία τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εκπαιδεύονται για να γίνουν εμπνευσμένοι πολίτες με καθαρή σκέψη, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην κοινωνία (υπό την ειδική έννοια ενός έθνους με περιορισμένη περιοχή που αναγνωρίζεται ως κράτος) μέσα στην οποία ζουν (UNESCO,2014).

Η Ψ.Α. ενδυναμώνει τους μαθητές, ώστε να γίνουν ερευνητές, αφηγητές, ιστορικοί και θεωρητικοί του πολιτισμού με τον δικό τους μοναδικό τρόπο καθώς επίσης ενισχύει την ενεργό συμμετοχή μέσω της ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών (Weis, Benmayor, O’Leary & Eynon, 2002:153). Τα projects ψηφιακής αφήγησης προσφέρουν τη δυνατότητα διερεύνησης θεμάτων διαφορετικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Grant & Bolin,2016:47) δεδομένου ότι γίνεται ένας «διάλογος», δημιουργείται ένα πεδίο κατανόησης και διατηρείται η συμμετοχή των μαθητών σε μια ευρύτερη κοινότητα μαθητευομένων (Ohler,2008).

1.4. Περιορισμοί στην εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

Η χρήση των ψηφιακών ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προϋποθέτει το ότι αυτή θα λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα άτομα που συμμετέχουν. Στόχος είναι να ενισχυθεί η επικοινωνιακή τους ικανότητα μέσα από τα εργαλεία της τεχνολογίας χωρίς να αλλάξει ο ρυθμός της αφήγησης (Lambert, 2012). Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία εμπλοκής των παιδιών στην δημιουργία ψηφιακών ιστοριών παίζει ο εκπαιδευτικός. Αυτός έχει την ευθύνη για τη σωστή πορεία της όλης διαδικασίας καθώς οι μαθητές υπάρχει περίπτωση να αποπροσανατολιστούν από την αφήγησή τους και να ξεφύγουν

από το δημιουργικό τους σκοπό (Kay, 1996). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, να γνωρίζουν και οι ίδιοι καλά όλα τα τεχνολογικά μέσα που υπάρχουν, τις δυνατότητές τους καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα που εξασφαλίζουν μία καλή αφήγηση. Στόχος τους πρέπει να είναι η σωστή κατεύθυνση των μαθητών τους καθώς και η ορθή αξιολόγηση τους (Ρουμελιώτου κ.α., 2011).

Η δράση του δασκάλου είναι καταλυτική καθώς είναι υπεύθυνος για την ενσωμάτωση των μαθητών στη διαδικασία της αφήγησης. Χρέος του είναι να τους βοηθά και να τους κατευθύνει για να προσδιορίσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους (Miller, 2009). Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκουν τρόπους κινητοποίησης των μαθητών για δραστηριότητες σχετικές με την οπτικοποίηση. Στόχος του παιδαγωγού πρέπει να είναι η παρότρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε εργασίες που περιλαμβάνουν την εικόνα. Επίσης, πρέπει να τους ενθαρρύνει να διηγηθούν τις ιστορίες τους με τέτοιο τρόπο που αυτές θα ενισχύονται μέσα από τη χρήση των μέσων που θα χρησιμοποιήσουν (Miller, 2009).

Η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να εφαρμόζεται υπεύθυνα από τον εκπαιδευτικό, του οποίου βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η ίδια η αφηγηματική διαδικασία. Αυτό είναι αναγκαίο γιατί πολλοί μαθητές, τείνουν να δίνουν περισσότερη σημασία στο τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιούν και στα ειδικά εφέ παρά στην ίδια την αφήγησή τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να αναπτύσσουν μέσα στην τάξη τη γραπτή και προφορική αφήγηση, προτού παροτρύνουν τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία. Αυτό μπορούν να το επιτύχουν σχεδιάζοντας ένα αποτελεσματικό σχέδιο μαθήματος, το οποίο θα περιέχει σαφείς διδακτικούς στόχους και αιτίες υλοποίησης (Ohler, 2005).

Τέλος, κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας και πριν τη δημοσίευσή της θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πνευματικά δικαιώματα ήχου και εικόνων που πλαισιώνουν την ιστορία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πολύ καλή ευκαιρία να συζητήσουν με τους μαθητές τους για τη σπουδαιότητα της πνευματικής ιδιοκτησίας και την αξία της για τους δημιουργούς.

2. Ευρωπαϊκά Σχολεία¹

Τα ευρωπαϊκά σχολεία ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τον Οκτώβριο του 1953 στο Λουξεμβούργο, με πρωτοβουλία των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα, με την υποστήριξη των θεσμικών οργάνων της Κοινότητας και της κυβέρνησης του Λουξεμβούργου. Για την εκπαίδευση των παιδιών διαφορετικών μητρικών γλωσσών και εθνικοτήτων συνεργάστηκαν οι έξι διαφορετικές κυβερνήσεις και τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, για θέματα λειτουργίας, διορισμού εκπαιδευτικών, αξιολόγησης.

Τον Απρίλιο του 1957, η υπογραφή του πρωτοκόλλου κατέστησε το σχολείο του Λουξεμβούργου το πρώτο επίσημο Ευρωπαϊκό Σχολείο με δυνατότητα έκδοσης Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου (European Baccalaureate) το οποίο αναγνωρίστηκε ως προσόν και βασική προϋπόθεση εισόδου από όλα τα πανεπιστήμια των κρατών μελών. Η επιτυχία αυτού του πρώτου εκπαιδευτικού πειράματος ενθάρρυνε την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και την EURATOM να ασκήσουν πιέσεις για τη δημιουργία άλλων ευρωπαϊκών σχολείων στα διάφορα κέντρα τους.

Σήμερα πια τα 13 ευρωπαϊκά σχολεία (Αλικάντε, Βρυξέλλες I, Βρυξέλλες II (Woluwe), Βρυξέλλες III (Ixelles), Βρυξέλλες IV (Laeken), Φρανκφούρτη, Μόλ, Μπέργκεν, Καρλσρούη, Μόναχο, Βαρέζε I & Luxembourg II), με συνολικά περίπου 27.650 μαθητές, είναι επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ελέγχονται από κοινού από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θεωρούνται νόμιμα δημόσια όργανα σε όλες αυτές τις χώρες.

Η αποστολή τους είναι η παροχή πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μαθητές νηπιαγωγείου, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μαθητές του σχολείου είναι τα παιδιά των υπαλλήλων των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων.

¹ Οι πληροφορίες του κεφαλαίου αυτού προέρχονται από την επίσημη ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας Ευρωπαϊκών Σχολείων <https://www.eursec.eu/en>

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων αποτελείται από δύο έτη προσχολικής εκπαίδευσης (πρόωρη εκπαίδευση), πέντε έτη πρωτοβάθμιου και επτά έτη δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, οι μαθητές προετοιμάζονται για μια ευτυχισμένη, υγιή και υπεύθυνη ζωή, να βοηθήσει να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να υποστηρίξει τις δυνατότητες εκμάθησης των μαθητών. Παράλληλα, καλλιεργείται σεβασμός και εκτίμηση της πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών προωθώντας το ευρωπαϊκό πνεύμα.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (P1-P5) αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης και ο κεντρικός της ρόλος είναι να στηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών σε ηθικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Η διδασκαλία και η μάθηση στα πρώτα χρόνια υποστηρίζει και παρακολουθεί τη φυσική και ψυχολογική ευημερία των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, και συμβάλλει στην πρόληψη τυχόν δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν δημιουργώντας τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες μάθησης.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση στα πρώτα χρόνια είναι ολιστική και δεν διαχωρίζονται διαφορετικοί τομείς ανάπτυξης. Σε αυτό το έγγραφο καθώς και στην καθημερινή παιδική σχολική ζωή, οι εμπειρίες και οι δράσεις τους είναι κεντρικές.

Είναι σημαντικό να ενισχυθεί η υγιής αίσθηση αυτοεκτίμησης των παιδιών με τη βοήθεια θετικών εμπειριών μάθησης και να δοθούν ευκαιρίες για διαφορετική αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Ο κόσμος των εμπειριών του παιδιού θα εμπλουτιστεί και θα πρέπει να βοηθηθούν καθώς επιδιώκουν να βρουν νέους τομείς ενδιαφέροντος.

Στο δημοτικό σχολείο, η εστίαση είναι στη μητρική γλώσσα, στα μαθηματικά και στην πρώτη ξένη γλώσσα, αλλά η τέχνη, η μουσική, η φυσική αγωγή, η ανακάλυψη του κόσμου και η θρησκεία / ηθική είναι σημαντικές - όπως και το μάθημα των «Ευρωπαϊκών ωρών» κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιούνται μια ποικιλία δραστηριοτήτων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διαρκεί επτά χρόνια (S1-S7), οι σπουδές οργανώνονται με τον ακόλουθο τρόπο: για τα πρώτα τρία χρόνια, οι μαθητές ακολουθούν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών, σε αυτό που ονομάζεται κύκλος παρατήρησης. Τα περισσότερα μαθήματα διδάσκονται στη μητρική γλώσσα.

Στο πρώτο έτος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (S1) όλοι οι μαθητές εντάσσονται σε μαθήματα δεύτερης ξένης γλώσσας (L3). Η αλλαγή αυτή ισχύει από το σχολικό έτος 2014-2015.

Στο τρίτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (S3), όλοι οι μαθητές μελετούν τις ανθρώπινες επιστήμες και τη θρησκεία ή ηθική στην πρώτη ξένη γλώσσα τους (L2). Επίσης, στο δεύτερο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρονται στους μαθητές ως μάθημα επιλογής τα λατινικά ή οι ΤΠΕ.

Στα τέταρτο (S4) και πέμπτο έτος (S5) το υποχρεωτικό μάθημα ολοκληρωμένης επιστήμης υποδιαιρείται στη φυσική, τη χημεία και τη βιολογία και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ της προηγμένης ή της κανονικής πορείας στα μαθηματικά. Άλλες επιλογές περιλαμβάνουν την οικονομία, μια τρίτη ξένη γλώσσα και την αρχαία ελληνική γλώσσα.

Τα δύο τελευταία έτη της Δ/βάθμιας Εκπ/σης αποτελούν προετοιμασία που οδηγεί στο Ευρωπαϊκό Απολυτήριο. Αν και υπάρχει ένας πυρήνας από υποχρεωτικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένης της μητρικής γλώσσας, της ξένης γλώσσας (L2), των μαθηματικών, της επιστήμης, της φιλοσοφίας, της φυσικής αγωγής, της ιστορίας και της γεωγραφίας, οι μαθητές έχουν ένα ευρύ φάσμα περαιτέρω επιλογών και μπορούν να επιλέξουν να μελετήσουν ορισμένα μαθήματα για δύο περιόδους, ή σε προχωρημένο επίπεδο.

Οι μαθητές αξιολογούνται τακτικά και οι εκθέσεις προόδου εκδίδονται τρεις ή τέσσερις φορές το χρόνο. Η αξιολόγηση βασίζεται τόσο στην πορεία του μαθητή όσο και στις εξετάσεις, αν και οι επίσημες εξετάσεις δεν αποτελούν μέρος του κύκλου αξιολόγησης. Τα κριτήρια που καθορίζονται από το Ανώτατο Συμβούλιο χρησιμοποιούνται για να αποφασιστεί αν ένας μαθητής μπορεί να ολοκληρώσει τον κύκλο φοίτησης στη Δ/βάθμια Εκπ/ση.

Το σκεπτικό που εκφράζει τους βασικούς στόχους των ευρωπαϊκών σχολείων έχει σφραγισθεί, σε περγαμηνή, στις πέτρες θεμελίωσης όλων των σχολείων:

«Εκπαιδευόμενοι δίπλα δίπλα, χωρίς να προβληματίζονται από μικρή ηλικία για τις προκαταλήψεις που χωρίζουν τους λαούς, εξοικειωμένοι με όλα τα υπέροχα στοιχεία των πολιτισμών, θα αναπτυχθούν πάνω σε ενιαίες αρχές καθώς θα συνειδητοποιούν ότι προχωρούν μαζί. Χωρίς να σταματήσουν να βλέπουν τη δική τους πατρίδα με αγάπη και υπερηφάνεια, θα γίνουν Ευρωπαίοι στη σκέψη, εκπαιδευόμενοι και έτοιμοι να ολοκληρώσουν και να εδραιώσουν το έργο των πατέρων τους μπροστά τους δημιουργώντας μια ενωμένη και ακμάζουσα Ευρώπη».

(Marcel Decombis, Δ/ντής Ε.Σχ. Λουξεμβούργου, 1953-1960)

Με γνώμονα το σκεπτικό που περιγράφεται παραπάνω και τις πληροφορίες που αφορούν στην οργάνωση σπουδών των σχολείων, παραθέτουμε στη συνέχεια τους στόχους των ευρωπαϊκών σχολείων.

2.1 Στόχοι των Ευρωπαϊκών Σχολείων

- να αποκτήσουν οι μαθητές εμπιστοσύνη στη δική τους πολιτιστική ταυτότητα/το υπόβαθρο για την ανάπτυξή τους ως ευρωπαίοι πολίτες.
- να παρέχουν μια ευρεία εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, από το επίπεδο των νηπιαγωγείων έως την είσοδο στο πανεπιστήμιο ·
- να αναπτύξουν υψηλά πρότυπα στη μητρική και στις ξένες γλώσσες
- να αναπτύξουν μαθηματικές και επιστημονικές δεξιότητες καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης.
- να ενθαρρύνουν μια ευρωπαϊκή και παγκόσμια προοπτική συνολικά και ιδιαίτερα στη μελέτη των ανθρωπιστικών επιστημών
- να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα στη μουσική και στις πλαστικές τέχνες και να εκτιμήσει όλα όσα είναι καλύτερα σε μια κοινή ευρωπαϊκή καλλιτεχνική κληρονομιά.

- να αναπτύξουν σωματικές ικανότητες και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκτιμήσουν την ανάγκη για υγιή διαβίωση μέσω της συμμετοχής τους σε αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες.
- να προσφέρουν στους μαθητές επαγγελματική καθοδήγηση σχετικά με την επιλογή των θεμάτων τους και τις αποφάσεις σταδιοδρομίας / πανεπιστημίου στα μεταγενέστερα έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- να προωθήσουν την ανοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και το ενδιαφέρον όλων μέσα στη σχολική κοινότητα και πέραν αυτής.
- να ενισχύσουν την καλλιέργεια της προσωπικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών και την προετοιμασία τους για το επόμενο στάδιο της εκπαίδευσης.
- να παρέχουν εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη με μια προσέγγιση διαγώνιου προγράμματος σπουδών σύμφωνα με ευρωπαϊκά και διεθνή έγγραφα.

2.2. Εκπαιδευτικές αρχές

- Οι βασικές οδηγίες δίνονται στις επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτή η αρχή επιτρέπει την προστασία της υπεροχής της μητρικής γλώσσας του μαθητή (L1).
- Κατά συνέπεια, κάθε σχολείο περιλαμβάνει πολλά γλωσσικά τμήματα. Τα προγράμματα σπουδών είναι τα ίδια σε όλα τα τμήματα (εκτός από την περίπτωση της μητρικής γλώσσας).
- Η συνείδηση και οι πεποιθήσεις των ατόμων γίνονται σεβαστά. Η θρησκευτική εκπαίδευση ή η εκπαίδευση στην μη-ομολογιακή δεοντολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών.
- Για να ενθαρρυνθεί η ενότητα του σχολείου και να ενθαρρυνθεί η γνήσια πολυπολιτισμική εκπαίδευση, δίνεται μεγάλη έμφαση στη μάθηση, κατανόηση και χρήση ξένων γλωσσών κάτι που αναπτύσσεται με διάφορους τρόπους.

2.3 Η σημασία της διδασκαλίας ξένων γλωσσών

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους κατά τη διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών σχολείων είναι η έμφαση στην εκμάθηση, κατανόηση και χρήση των ξένων γλωσσών μέσα από μια σειρά διδακτικών πρακτικών με σκοπό την ενότητα του σχολείου και την προαγωγή γνήσιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στα Ευρωπαϊκά Σχολεία διδάσκονται όλες οι εθνικές γλώσσες των 28 χωρών της Ε.Ε.. Σε κάθε σχολική μονάδα μπορεί να υπάρχουν από 3 έως 16 γλωσσικά τμήματα.

Για την εκμάθηση και εξάσκηση των ξένων γλωσσών το σχολείο προβλέπει στο δημοτικό καθημερινό μάθημα (45λεπτά) ξένης γλώσσας (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά ανάλογα με την επιλογή της οικογένειας) στις πέντε τάξεις του δημοτικού, διδασκαλία του μαθήματος Ευρωπαϊκές Ώρες (90λεπτά/εβδομάδα) σε μια από τις τρεις επίσημες γλώσσες του σχολείου, ενώ στον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών μαθήματα όπως η ιστορία, η γεωγραφία, οι ΤΠΕ, εικαστικά μαθήματα, οικονομικά και θρησκευτικά διδάσκονται σε μικτές ομάδες μαθητών στην ξένη γλώσσα.

Ειδικότερα, οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν μια πρώτη ξένη γλώσσα (L2) στην πρώτη δημοτικού επιλέγοντας ανάμεσα σε αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά, ενώ η διδασκαλία δεύτερης ξένης (L3) γλώσσας ξεκινά στην πρώτη γυμνασίου. Οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να μαθαίνουν μια τρίτη ξένη γλώσσα (L4) στην τετάρτη γυμνασίου (S4) και μια τέταρτη ξένη γλώσσα (L5) ως συμπληρωματικό μάθημα στα δύο τελευταία χρόνια δευτεροβάθμιας.

Οι ξένες γλώσσες (L3, L4, L5) μπορεί, καταρχήν, να είναι οποιαδήποτε από τις επίσημες γλώσσες της Ε.Ε. (εκτός από την ιρλανδική και τη μαλτέζικη γλώσσα).

2.4 Οι μαθητές χωρίς γλωσσικό τμήμα (students without a language section-SWALS)

Ένα ιδιαίτερο γλωσσικό τμήμα των ευρωπαϊκών σχολείων είναι αυτό που φιλοξενεί μια άλλη κατηγορία μαθητών, τους μαθητές δηλαδή των οποίων η μη-

τρική γλώσσα / η κυρίαρχη γλώσσα είναι επίσημη γλώσσα κράτους μέλους της ΕΕ (εκτός από την ιρλανδική και τη μαλτέζικη γλώσσα) αλλά για τις οποίες δεν υπάρχει γλωσσικό τμήμα στη μητρική γλώσσα / γλώσσα που κατέχει δεσπόζουσα θέση (L1) το σχολείο τους.

Οι μαθητές SWALS εγγράφονται κανονικά στα αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά τμήματα. Η γλώσσα του τμήματος είναι η L2 του μαθητή. Μαθητής SWALS μπορεί επίσης να εγγραφεί στο γλωσσικό τμήμα της χώρας υποδοχής, υπό την προϋπόθεση ότι δεν προκύπτουν επιπλέον έξοδα και η ξένη γλώσσα (L2) πρέπει να είναι αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά.

2.5 Διαπιστευμένα Ευρωπαϊκά Σχολεία

Επιπλέον, υπάρχουν τα διαπιστευμένα ευρωπαϊκά σχολεία, τα οποία είναι σχολεία που παρέχουν ευρωπαϊκή σχολική φοίτηση, της ίδιας μορφής με αυτήν που παρέχεται σήμερα στα ευρωπαϊκά σχολεία, αλλά στο πλαίσιο των εθνικών σχολείων των κρατών μελών και επομένως εκτός του διοικητικού και χρηματοδοτικού πλαισίου στο οποίο υπόκεινται τα ευρωπαϊκά σχολεία. Επί του παρόντος υπάρχουν 18 διαπιστευμένα ευρωπαϊκά σχολεία και άλλα έχουν προγραμματιστεί να ανοίξουν. Στη χώρα μας λειτουργεί το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας στο Ηράκλειο της Κρήτης, το οποίο διαθέτει ελληνικό και αγγλικό τμήμα, ξεκίνησε τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2005-06 και υποστηρίζεται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Ασφάλειας Δικτύων και Πληροφοριών (ENISA).

3. Το μάθημα των ευρωπαϊκών ωρών²

Ο διαπολιτισμικός, διαδραστικός χαρακτήρας του μαθήματος των ευρωπαϊκών σχολείων δημιουργεί την ευκαιρία για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ανταλλαγή και εκμάθηση για όλους τους πολιτισμούς. Η επαφή με άλλες οπτικές γωνίες, η κατανόηση και ο σεβασμός εξασφαλίζουν ένα πνεύμα πέρα από τα σύνορα των ευρωπαϊκών σχολείων.

Το πρόγραμμα σπουδών για τις Ευρωπαϊκές Ώρες δίνει έμφαση στην έννοια του ανήκειν στην Ευρώπη και εντούτοις η Ευρώπη αποτελεί μέρος του κόσμου και συμβάλλει στην υλοποίηση αυτού του στόχου.

Το πρόγραμμα σπουδών των Ευρωπαϊκών Ωρών πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την εθνική και ευρωπαϊκή τους κληρονομιά (σύγχρονη και παρελθόν) και ταυτότητάς τους, μαζί με μια παγκόσμια συνείδηση και σεβασμό και φροντίδα για τα δικαιώματα και τις πεποιθήσεις των άλλων, ώστε να δημιουργηθούν πολίτες με ανοχή και ενσυναίσθηση. Ως πολίτες της Ευρώπης και του κόσμου, οι μαθητές θα έχουν μια κατανόηση και κριτική εκτίμηση των αξιών των άλλων πολιτών, ενώ παράλληλα θα καλλιεργούν αίσθηση προσωπικής ταυτότητας, αυτοεκτίμησης και συνειδητοποίησης των ιδιαίτερων δυνατοτήτων τους.

Δύο από τους στόχους των ευρωπαϊκών σχολείων περιλαμβάνουν την εδραίωση της εμπιστοσύνης των μαθητών στη δική τους πολιτιστική ταυτότητα - το θεμέλιο για την ανάπτυξή τους ως ευρωπαίων πολιτών και την ενθάρρυνση μιας «συνολικής ευρωπαϊκής και παγκόσμιας προοπτικής», προσδίδοντας παράλληλα ειδική σημασία στις παιδαγωγικές παραδόσεις και μεθόδους κάθε ευρωπαϊκής χώρας. Μέσα σε αυτό το πλούσιο πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, τα Ευρωπαϊκά Σχολεία προσφέρουν ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο υποστηρίζει την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας του μαθητή, τη θέση του στην ευρωπαϊκή κοινωνία και στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Το μάθημα των Ευρωπαϊκών Ωρών παρέχει το πλαίσιο για το

² Οι πληροφορίες του κεφαλαίου αυτού προέρχονται από το επίσημο κείμενο του Α.Π. του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών όπως περιγράφονται στο Ref.: 2016-08-D-17-en-3 έγγραφο.

πρόγραμμα αυτού του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γ'-Ε') καθώς προωθεί ένα ευρωπαϊκό πνεύμα ανοχής και διαπολιτισμικής κατανόησης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος ενσωματώνει βασικές πτυχές όλων των προγραμμάτων σπουδών των υπόλοιπων μαθημάτων, γενικότερα όμως ενσωματώνει την ουσία της αποστολής των ευρωπαϊκών σχολείων που είναι η εστίαση στην ευρωπαϊκή διάσταση ως συνεχής αρχή που διατρέχει όλους τους κύκλους και όλα τα θέματα, από το νηπιαγωγείο μέχρι το ΒΑC. Από αυτή την άποψη, το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών αποτελεί τη βάση για έμπνευση, σύνδεση και ολοκλήρωση και αφορά ειδικότερα τον πρωτοβάθμιο κύκλο.

Οι μαθητές των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι μελλοντικοί πολίτες της Ευρώπης και του κόσμου. Ως εκ τούτου, χρειάζονται μια σειρά ικανοτήτων για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου. Το 2006, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκριναν ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. Το πλαίσιο προσδιορίζει οκτώ βασικές ικανότητες, τις οποίες χρειάζονται όλα τα άτομα για προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, για ενεργό συμμετοχή στα κοινά, για κοινωνική ένταξη και απασχόληση:

1. επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
2. επικοινωνία σε ξένες γλώσσες
3. μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
4. ψηφιακή ικανότητα
5. μάθηση για μάθηση
6. κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες
7. αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας
8. πολιτιστική συνείδηση και έκφραση

Τα προγράμματα σπουδών των Ευρωπαϊκών Σχολείων επιδιώκουν να αναπτύξουν όλες αυτές τις βασικές ικανότητες στους μαθητές.

3.1 Γενικοί Στόχοι του μαθήματος «ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΩΡΕΣ»

Οι ακόλουθοι γενικοί στόχοι που καθορίζονται από τα Ευρωπαϊκά Σχολεία είναι συγκεκριμένοι για την εφαρμογή της ευρωπαϊκής διάστασης:

- να δοθεί στους μαθητές η εμπιστοσύνη στη δική τους πολιτιστική ταυτότητα - το υπόβαθρο για την ανάπτυξή τους ως ευρωπαίων και παγκόσμιων πολιτών ·
- να ενθαρρύνουν μια ευρωπαϊκή και παγκόσμια προοπτική συνολικά και ιδιαίτερα στη μελέτη των ανθρωπιστικών επιστημών ·
- να προωθήσουν την ανοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανησυχία των άλλων σε όλη τη σχολική κοινότητα και πέραν αυτής ·
- να ενθαρρύνουν την εργασία μέσω άλλων γλωσσών, ειδικότερα στην ξένη γλώσσα

Οι Ευρωπαϊκές Ώρες συμβάλλουν σημαντικά όχι μόνο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων, αλλά και στις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες και στην πολιτιστική ευαισθητοποίηση και έκφραση των μαθητών. Το μάθημα αυτό δημιουργεί μια καλή βάση για την απόκτηση άλλων γλωσσών και για την ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα οι μαθητές καλλιεργούν την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη και προετοιμάζονται για τη μελλοντική τους ζωή ως Ευρωπαίοι πολίτες.

3.2 Διδακτικές αρχές

Το μάθημα των ευρωπαϊκών ωρών βασίζεται σε μια ολιστική διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις αισθήσεις. Παρά τα γλωσσικά εμπόδια, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν και να συνεργάζονται στο πλαίσιο του μαθήματος μέσω έρευνας με βάση το σχέδιο, ενώ το κύριο μέλημα δεν είναι το ίδιο το προϊόν.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος βασίζεται σε ένα δυναμικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εκμάθησης που προσφέρει κίνητρα και ερεθίσματα μέσω ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που βασίζεται σε δραστηριότητες και προκαλεί σκέψη. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να είναι ενεργός συμμετέχων και να αναλάβει ενεργό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί παρέχοντας συνεργατικές, διαθεματικές ευκαιρίες μάθησης για να γνωρίσει νέα πράγματα, μαζί με τις ανάγκες και τις ικανότητες που εκφράζονται. Η ατομικότητα του εκπαιδευόμενου πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και της μάθησης στις Ευρωπαϊκές Ώρες πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες δεξιότητες, τις γνώσεις και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων.

3.3. Οργάνωση και προγραμματισμός μαθήματος

Το μάθημα των Ευρωπαϊκών Ωρών πραγματοποιείται κάθε εβδομάδα και διαρκεί δύο διαδοχικές διδακτικές περιόδους 45 λεπτών. Το μάθημα είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές δημοτικού από Γ'-Ε' τάξη. Οι ομάδες μαθητών για το μάθημα των ευρωπαϊκών ωρών προέρχονται από όλα τα γλωσσικά του σχολείου ανά επίπεδο. Η κάθε ομάδα μπορεί να αποτελείται από 20-25 μαθητές και η γλώσσα διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ξένη γλώσσα (L2) την οποία έχουν επιλέξει οι μαθητές (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή και πρέπει να προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα κατανόησης και εκτίμησης.

Η κάθε ομάδα ασχολείται με ένα project για τρεις εβδομάδες και στη συνέχεια αλλάζει δραστηριότητα. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει την απόκτηση ικανοτήτων - γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών - σε διάφορους τομείς. Η προσωπική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα σε μια ποικιλία από πνευματικά, ηθικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια. Περιλαμβάνει την επίγνωση της κατάλ-

ληλης συμπεριφοράς, της κατανόησης του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές και της ανάπτυξης της ατομικής τους ταυτότητας.

Αυτοί οι δύο στόχοι καλλιεργούνται στο πλαίσιο της αυξημένης συνειδητοποίησης του πλούτου του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Η ευαισθητοποίηση και η εμπειρία μιας κοινής ευρωπαϊκής ζωής θα πρέπει να οδηγήσουν τους μαθητές προς τον σεβασμό των παραδόσεων κάθε χώρας και περιφέρειας στην Ευρώπη, αναγνωρίζοντας τη δύναμη της συνεργασίας και της συνεργασίας, αναπτύσσοντας και διατηρώντας τις δικές τους εθνικές ταυτότητες.

3.4. Εκπαιδευτικοί στόχοι μαθήματος

«ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ - ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ – ΠΡΑΤΤΩ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ»

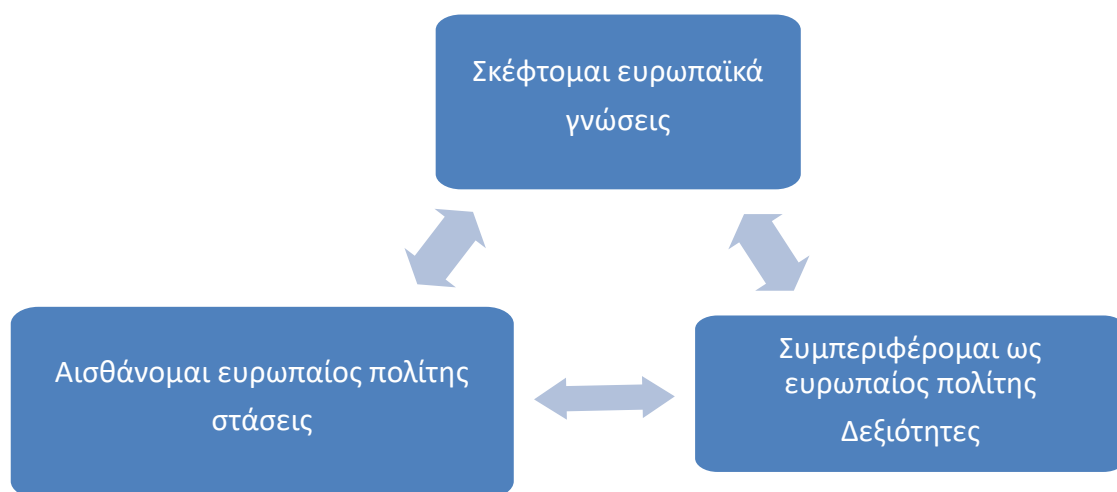
Είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος να λαμβάνονται υπόψη το υπάρχον πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό δυναμικό στις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης. Αυτό συμβαδίζει με την αυξανόμενη πολιτιστική-γλωσσική και ετερογενή φύση των μαθητών στα ευρωπαϊκά σχολεία, με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές-γλωσσικές ικανότητες και τις μαθησιακές τους εμπειρίες, καθώς και τις αποκλίνουσες διαπολιτισμικές βιογραφίες τους.

Το μάθημα των Ευρωπαϊκών Ωρών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών ικανοτήτων που ενσωματώνουν σκέψη, συναίσθημα και πράξεις σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Βασικοί παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτό είναι η ανάπτυξη γνώσεων, συμπεριφορών/στάσεων και δεξιοτήτων.

Ως εκ τούτου, η διδασκαλία και η εκμάθηση των ευρωπαϊκών ικανοτήτων αρχίζει με την ευαισθητοποίηση προσφέροντας γνώση, διερευνώντας και βιώνοντας ομοιότητες, διαφορές και οφέλη από την ποικιλομορφία και οδηγώντας στην ανάλογη δράση.

Δομικά στοιχεία για την απόκτηση Ευρωπαϊκής επάρκειας

(σύμφωνα με το μνημόνιο Ευρωπαϊκών βασικών δεξιοτήτων)



Τα στοιχεία της ευρωπαϊκής επάρκειας προσδιορίζονται στους μαθησιακούς στόχους όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

| Σκέφτομαι ευρωπαϊκά ΓΝΩΣΕΙΣ | Αισθάνομαι ευρωπαίος πολίτης ΣΤΑΣΕΙΣ | Πράττω ως ευρωπαίος πολίτης ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ |
|---|--|---|
| <p>Οι μαθητές κατακτούν βασικές γνώσεις από συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφερόντων υπό ευρωπαϊκή ματιά:</p> <ul style="list-style-type: none">• Γεγονότα και πρόσωπα (ονόματα, γεγονότα, μέρη, αντικείμενα, δραστηριότητες, παραδόσεις)• Παρελθόν, παρόν και μέλλον (καταγωγή, περίοδοι, παραδόσεις, εξέλιξη υποθέσεων)• Διαφορές και ομοιότητες (Ευρώπη-τοπική, εθνική, διεθνής) | <p>Σε σχέση με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο οι μαθητές αποκτούν και αναπτύσσουν προσωπική θεώρηση των θεμάτων με σκοπό να κατανοήσουν και να σεβαστούν:</p> <ul style="list-style-type: none">• Διαφορές και ομοιότητες στην Ευρώπη και ανάμεσα στην Ευρώπη και σε άλλες περιοχές, χώρες, ηπείρους (σε σχέση με τους ανθρώπους, τις παραδόσεις τους, γεγονότα και απόψεις)• Διαφορετικές στάσεις, απόψεις και ιδέες | <p>Οι μαθητές αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες που υποστηρίζουν:</p> <ul style="list-style-type: none">• Συνεργατικό παιχνίδι και δουλειά• Έκφραση συναισθημάτων με σεβασμό στους άλλους (διαφορετικές απόψεις, άλλοι τρόποι επικοινωνίας)• Αξιοποίηση στοιχείων από άλλες περιοχές, χώρες και ηπείρους• Δοκιμή διαφορετικών στρατηγικών χρησιμοποιώντας δημιουργικό- |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>σχετικά με την Ευρώπη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μιας ενωμένης Ευρώπης • Ισχύουσες ευρωπαϊκές αξίες | <p>τητα και φαντασία</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κοινές δεσμεύσεις και όραμα • Ισότητα στη διαπολιτισμική επικοινωνία • Χρήση διαφορετικών γλωσσών |
|--|--|--|

Ένα πρόγραμμα που ανταποκρίνεται και ενσωματώνει πολλά στοιχεία από αυτά που περιεγράφηκαν παραπάνω για τη λειτουργία των ευρωπαϊκών σχολείων αλλά και για την ουσία του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών, είναι το πρόγραμμα “We are Europe” (wreurope.eu), το οποίο δημιουργήθηκε από ομάδα πανεπιστημίων (ένα εκ των οποίων και το Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας), εκπαιδευτικών οργανισμών και σχολείων ευρωπαϊκών χωρών.

Το πρόγραμμα αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της δράσης Erasmus+ με στόχο τη δημιουργία online εκπαιδευτικού παιχνιδιού σχετικά με την εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα (citizenship education) για μαθητές ηλικίας 6-10 ετών. Στόχος των δράσεων του προγράμματος ήταν η ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών και της αίσθησης του ανήκειν στην Ε.Ε., η έμφαση στη σημασία της ευρωπαϊκής πολιτειότητας και η ενίσχυση της κατανόησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας των πολιτών της Ε.Ε με βλέμμα προς μια συνεκτική κοινωνία και εκπαίδευση της συμπερίληψης.

4. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα αποτελεί η ανάπτυξη επικοινωνιακής επάρκειας ώστε να μπορούμε να συμμετέχουμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες στο πλαίσιο μιας εξελισσόμενης παγκόσμιας κοινωνίας. Η ικανότητα επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου ονομάζεται διαπολιτισμική ικανότητα και απαιτεί γνώση για τον πολιτισμό και για τον βαθμό επίδρασης του πολιτισμού στη ζωή μας και στην επικοινωνιακή διαδικασία (Esber,2007).

Η έρευνα για τον πολιτισμό και την επίδρασή του στην ανθρώπινη επικοινωνία αποτελούν αντικείμενα μελέτης του κλάδου της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η έρευνα για την διαπολιτισμική επικοινωνία παραδοσιακά εστίαζε στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου επιτυγχάνουν (αλληλο)κατανόηση παρότι δεν έχουν κοινή πολιτισμική εμπειρία. Η σύγχρονη έρευνα πάνω στο θέμα αυτό διευρύνει το ενδιαφέρον της στον προσδιορισμό του είδους της επικοινωνίας που χρειάζεται, ώστε διαφορετικές ομάδες σε πλουραλιστικές κοινωνίες επιτυγχάνουν εθνική ενότητα προς τη δημιουργία κοινών σκοπών, ενώ διατηρούν και την πολιτισμική τους ακεραιότητα (Bennett,1998).

Κάνοντας λόγο για διαπολιτισμική επικοινωνία αντιλαμβανόμαστε ότι οι πολιτισμικές διαφορές θεωρούνται θετικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, συνεπώς και ο σκοπός των διδακτικών πρακτικών είναι να καταστούν οι άνθρωποι ικανοί να συμμετέχουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί προκειμένου να περιγραφεί η έννοια της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας».

Η διαπολιτισμική επικοινωνία συχνά προσδιορίζεται ως «επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών και πολλοί ερευνητές εστιάζουν την επικοινωνία στην κατά πρόσωπο έκφρασή της» (Gudykunst,2002:179). Η μελέτη της ικανότητας επικοινωνίας σε μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση συχνά επηρεάζεται από τον ορισμό που δίνουν οι ερευνητές για τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνία και τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής επάρκειας.

Σύμφωνα με τους Gudykunst & Kim (2003:17) το φαινόμενο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας γίνεται κατανοητό ως «... μια μετασχηματιστική, συμβολική διαδικασία η οποία εμπεριέχει την απόδοση νοήματος μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς». Η λέξη κλειδί στον παραπάνω ορισμό είναι η λέξη διαδικασία καθώς η διαπολιτισμική επικοινωνία θα πρέπει να θεωρείται και να μελετάται ως μια σύνθετη διαδικασία και όχι απλώς ως μια συνεύρεση (Stier,2006:5).

Επιπλέον, η διαπολιτισμική επικοινωνία θεωρείται από κάποιους κοινωνικούς επιστήμονες ως μια ακαδημαϊκή αρχή υπό την έννοια της υποκατηγορίας των επιστημών επικοινωνίας βάσει των οντολογικών, των επιστημολογικών και αξιακών υποθέσεων τους. Παράλληλα, η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος κλάδων όπως η ψυχολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση, η κοινωνική ανθρωπολογία, η διοίκηση επιχειρήσεων, οι σπουδές στα ΜΜΕ για τους οποίους η διαπολιτισμική επικοινωνία θεωρείται αντικείμενο μελέτης τους ή προβληματική κατάσταση αντίστοιχα (Stier,2006:6).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Wiemann (1977:198) η επικοινωνιακή ικανότητα είναι «η ικανότητα ενός αλληλεπιδρώντα να επιλέγει ανάμεσα σε διαθέσιμες επικοινωνιακές συμπεριφορές με στόχο την επίτευξη των διαπροσωπικών του στόχων κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης, διατηρώντας παράλληλα το πρόσωπο και τη γραμμή των ετέρων συνομιλητών του εντός των περιορισμών που θέτει η κατάσταση». Ο συγκεκριμένος ορισμός λαμβάνει υπόψη τους ανθρώπους που διαφέρουν πολιτισμικά, συνεπώς βρίσκει εφαρμογή και στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Liu, Volčič & Gallois, 2018:480).

Επομένως, «η έννοια αυτή δεν εστιάζει αποκλειστικά στη συνομιλία ατόμων που μιλούν διαφορετική γλώσσα, αλλά αναφέρεται σε μια σύνθετη διαδικασία που καθορίζεται από στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, οι οποίες στηρίζονται σε εκείνους τους κώδικες που ορίζει η διαφορετικότητα στο εκάστοτε πολυπολιτισμικό περιβάλλον» (Καγκά,2001:91).

Οι άνθρωποι στην προσπάθεια τους να αλληλεπιδράσουν και να συνδεθούν με άλλους ανθρώπους δημιουργούν ποικίλες σχέσεις επικοινωνίας. Μάλιστα,

για να μπορέσουν να αντιληφθούν τα μηνύματα που ανταλλάσσουν, εκτός από έναν κοινό γλωσσικό κώδικα, οφείλουν να μοιράζονται και ένα κοινωνικό κεφάλαιο γνώσεων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο επιθυμούν, χρησιμοποιώντας κάθε φορά τη συνολική τους παρουσία προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μηνύματος (Παπαδοπούλου, 2008:54).

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία από την αρχή βρίσκονται σε διαφορετικούς ορίζοντες, αφού προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, λόγω διαφορών που έχει ο κάθε πολιτισμός. Επομένως, για να μπορέσει να υπάρξει διαπολιτισμική επικοινωνία είναι σημαντικό, εκ των προτέρων, να έχει γίνει κατανοητό ότι εκείνος που βρίσκεται απέναντι από τον άνθρωπο που μιλάει ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα (Κεσίδου, 2007 Στο Παπαδοπούλου, 2008:56-57).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Spitzberg & Cupach (1984) το οποίο δίνει έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα ως συμπεριφορά που διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο, περιγράφονται τέσσερα πεδία διαπολιτισμικής επικοινωνίας: το γνωσιακό (επίπεδο πολιτισμικής γνώσης σχετικά με την ομάδα ή το άτομο που ερχόμαστε σε επαφή), το συναισθηματικό (συναισθηματικές πτυχές ενός ατόμου που έρχεται σε επικοινωνιακή κατάσταση), το ψυχοκινητικό (περιστρέφεται γύρω από την ικανότητα χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών κωδικών για τη μετάδοση μηνυμάτων κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης αλλά και στον βαθμό μετάδοσης των μηνυμάτων με πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο) και το καταστασιακό (πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία) (Liu, Volčič & Gallois, 2018:480-483).

Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι σημαντικό να υπάρχει γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας και των διαφορών, αλλά και μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Μάλιστα, η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης απαιτεί μια βασική διαδικασία, που περιλαμβάνει τρία τουλάχιστον στάδια (Νικολάου, 2005:240-242 και Νικολάου, 2011):

1. Τη γνωριμία με τον «Άλλο», έτσι ώστε να μπορέσουν να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οδηγούν σε θετικές ή αρνητικές διακρίσεις.
2. Την απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ή/και οριστικής απόρριψης.
3. Την επικοινωνία, που πραγματοποιείται μετά την άρση των προκαταλήψεων με τη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, περνώντας από την απλή γνωριμία στην ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως πεδίο έρευνας μετρά μια ιστορία 60 ετών με τον Hall (1959) να θεωρείται πατέρα της έννοιας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Chen και Starosta (2005) οι τέσσερις ηθικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η αμοιβαιότητα, η μη επίκριση/ αποδοκιμασία, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός. Η αμοιβαιότητα εμπεριέχει τον εντοπισμό κοινού εδάφους, την κατανόηση της οπτικής του άλλου και την σχεσιακή ενσυναίσθηση με την άλλη πλευρά. Η μη επίκριση – αποδοκιμασία υπονοεί την προθυμία ελεύθερης έκφρασης και κατανόησης της οπτικής και της συμπεριφοράς, τη θέση εξουσίας και τις πολιτισμικές αξίες του άλλου. Η ειλικρίνεια απαιτεί από εμάς να βλέπουμε τα πράγματα όπως είναι και όχι όπως θα επιθυμούσαμε να είναι. Ο σεβασμός εμπεριέχει την ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και στην αναγνώριση των επιθυμιών του.

Η επάρκεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναφέρεται στην ικανότητα αποτελεσματικής (επίτευξη προσωπικών στόχων) και κατάλληλης επικοινωνίας (πράξεις και συμπεριφορές που ταιριάζουν στις απαιτήσεις και προσδοκίες ενός συγκεκριμένου πλαισίου) σε απάντηση συγκεκριμένης περίπτωσης και πολιτισμικών περιορισμών μιας συζήτησης (Chen & Starosta, 1998).

Ο Colier (1989) αναφέρει 4 διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά στην Επάρκεια Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας (Intercultural Communication Competence-ICC): α) την εθνογραφία του λόγου (ethnography of speaking),

β) τις διαπολιτισμικές στάσεις (cross-cultural attitudes), γ) τις δεξιότητες συμπεριφοράς (behavioural skills) και δ) την πολιτισμική ταυτότητα (cultural skills).

Η προσέγγιση της εθνογραφίας του λόγου προέρχεται από τη δουλειά των Geertz (1973) και Katriel & Philipson (1981) οι οποίοι νοηματοδοτούν την κουλτούρα βάσει του νοήματος που μεταδίδεται μέσω γλώσσας και συμβόλων. Η προσέγγιση των διαπολιτισμικών στάσεων αναφέρεται σε μια γνωστική προσέγγιση της Επάρκειας Διαπολιτισμικής Ικανότητας σύμφωνα με το έργο των Wiseman, Hammer & Nishida (1989). Η προσέγγιση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς εστιάζει στην εφαρμογή επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Ruben, 1976) και τέλος η προσέγγιση της πολιτισμικής ταυτότητας αφορά σε έρευνες, οι οποίες βασίζονται στην εθνική ταυτότητα (ethnic identity) και στην κατανόηση βασικών αξιών και παραδόσεων ενός συγκεκριμένου πολιτισμού (Casmir, 1999 και Ting-Toomey, 1993).

Σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της Επάρκειας Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας υπάρχουν οι εξής κατευθύνσεις:

Η θεωρία διαχείρισης άγχους/αβεβαιότητας του Gudykunst (1995) σύμφωνα με την οποία υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη διαχείριση του άγχους/της αβεβαιότητας και στην αποτελεσματική επικοινωνία στην περίπτωση της επικοινωνίας με «ξένους» (γεωγραφικά κοντά αλλά απομακρυσμένοι λόγω ιδεών και πράττειν). Ο Gudykunst προσδιορίζει 6 επιφανειακές αιτίες που συμβάλλουν στην διαπολιτισμική προσαρμογή (intercultural adjustment): α) ο εαυτός και η αυτοεικόνα, β) κίνητρα για συνδιαλλαγή με τους οικοδεσπότες, γ) αντίδραση στους οικοδεσπότες, δ) κοινωνική κατάταξη της χώρας υποδοχής, περιστάσεις και σύνδεση με τη χώρα υποδοχής. Η διαπολιτισμική προσαρμογή θα μπορούσε να είναι ενδεικτική της Επάρκειας Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και αυτές οι μεταβλητές θα μπορούσαν να είναι ανταγωνιστικές μεταβλητές σε ένα μοντέλο Επάρκειας Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.

Η Kim (1986) προτείνει την προσέγγιση του δικτύου το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα επικοινωνίας και εκτός δικτύου. Η Kim υποθέτει πως από τη στιγμή που ένα δίκτυο γνωριμιών επηρεάζει την γενικότερη

επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου, αν υπήρχε ένα ετερογενές δίκτυο γνωριμιών θα μπορούσε να επηρεάσει και εκτός της ομάδας. Βελτίωση της προσέγγισής της αποτελεί η θεώρηση των ανθρώπων από την ίδια ως ανοιχτά συστήματα με προσαρμοστικότητα, η οποία έχει 3 διαστάσεις: τη γνωστική (διακριτικά νοήματα), τη συναισθηματική (συναισθήματα σχετικά με την προθυμία υιοθέτησης διαφορετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης) και τη λειτουργική (ευελιξία στη συμπεριφορά και ευρηματικότητα στις διαπολιτισμικές συνδιαλλαγές).

Οι Martin & Hammer (1989) θεωρούν ότι «η οπτική της επάρκειας ως κοινωνικής εντύπωσης είναι χρήσιμη γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου στην έρευνα εντός πλαισίου του ίδιου πολιτισμού και στην έρευνα μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών»

Οι Wiseman et al. (1989) προσδιορίζουν την Επάρκεια Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας ως μια πολυδιάστατη έννοια με βασικούς παράγοντες την γνώση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και τις στάσεις απέναντι στον άλλο πολιτισμό.

Οι Ting-Toomey (1993) με την προσέγγιση της πολιτισμικής ταυτότητας με συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία που μεσολαβούν ανάμεσα στον πολλαπλό αυτοπροσδιορισμό και στην αποτελεσματική διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας (Negotiation Process Model) (Arasaratnam & Doerfel, 2005:137-142).

Η διαπολιτισμική επάρκεια είναι απαραίτητο εφόδιο για τους εκπαιδευτικούς καθώς αντιμετωπίζουν την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στις τάξεις τους και προετοιμάζουν δημοκρατικούς πολίτες πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Επομένως, θα πρέπει να αναδιαμορφώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών. Για τον λόγο αυτό χρειάζονται νέες γνώσεις και διδακτικές τεχνικές, οι οποίες περιλαμβάνουν διαφοροποιημένους πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες, οι οποίοι θα αξιοποιηθούν στην επικοινωνία. Άλλωστε σύμφωνα με έρευνες πολλές φορές οι επιδόσεις των μαθητών συσχετίζονται με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Esber, 2007).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς αναπτύσσουν επικοινωνιακές καταστάσεις και διαπροσωπικές σχέσεις έχοντας κατά νου πόσο σημαντική είναι η ευαισθητοποίηση για τη διαχείριση των διαφορών και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Καραγιάννης κ.α., 2012:13). Σημαντική θέση βέβαια κατά τη διεξαγωγή (διαπολιτισμικής) επικοινωνίας έχουν και ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση (Κοσμίδου-Hardy, 1999:21).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων, να έχει ευελιξία στην επικοινωνία, να ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και να φροντίζει για τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και ισότητας (Ματσαγγούρας, 2000:180).

Περιορισμοί ή εμπόδια στην επικοινωνία διαπολιτισμική ή μη σε εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί ο βαθμός κατανόησης ή χρήσης της γλώσσας, υπό την έννοια ότι αν ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός δεν κατανοεί τον γλωσσικό κώδικα, δημιουργούνται σημασιολογικά ή σημασιολογικά προβλήματα με αποτέλεσμα την μη επίτευξη επικοινωνίας και τη δημιουργία παρεξηγήσεων-συγχύσεων. Επιπλέον, η κοινωνική διάκριση και ο πολιτισμικός ρατσισμός δημιουργούν διαχωριστικές γραμμές τοποθετώντας τα άτομα σε διαφορετικά «πολιτισμικά επίπεδα» και αποτελούν «εστίες πολιτισμικής σύγκρουσης» (Tsiakalos, 1982:98).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011) η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στη συντήρηση και αναπαραγωγή στερεοτύπων, οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας οδηγούν σε πολιτισμική σύγκρουση, αφού δεν αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών προς όφελος των μαθητών αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με την Maddalena de Carlo (1998), «η κατανόηση της πολύμορφης πολιτισμικής πραγματικότητας, η εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων περί ηγεμονισμού μιας γλώσσας και μιας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα αλλόγλωσσα και αλλοεθνή, ώστε η επικοινωνία να οικοδομείται μέσα από διαδικασίες αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής».

Σε γενικές γραμμές, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και την κοινωνία στην οποία ζει. Έτσι, το να μπορεί να επικοινωνήσει με τα άτομα που ζουν στο ίδιο περιβάλλον, ακόμη και αν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι ένα στοιχείο απαραίτητο για την πορεία της διαβίωσης του.

Σε ένα εξ ορισμού διαπολιτισμικό σχολείο, όπως είναι τα Ευρωπαϊκά σχολεία, των οποίων τη δομή, τη λειτουργία και πρόγραμμα περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, η διαδικασία γνωριμίας και συνεργασίας με τον «άλλο» είναι μια καθημερινότητα η οποία βοηθά στην ταχύτερη ανάπτυξη κωδικών (διαπολιτισμικής) επικοινωνίας πέρα από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Η καθημερινή συνύπαρξη μαθητών διαφορετικής καταγωγής σε εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό πλαίσιο μαθημάτων όπως το μάθημα των Ευρωπαϊκών Ωρών ή της ξένης γλώσσας και όχι μόνο στην αυλή, συντελεί στη εδραίωση και διευκόλυνση διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα μαθήματα που χρησιμοποιούν εργαλεία Νέων Τεχνολογιών εμπλέκοντας τους μαθητές και επιτρέποντάς τους την έκφραση κάθε μορφής, σίγουρα δημιουργούν εύφορο έδαφος και κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία πολιτών της Ευρώπης ή/και του κόσμου.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία της Έρευνας

1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθούν οι απόψεις/γνώσεις μαθητών διαφορετικής καταγωγής σχετικά με σημαντικά πολιτιστικά μνημεία της Ευρώπης μέσα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση των ΤΠΕ. Μέσα από το σχεδιασμό, τη δημιουργία και εφαρμογή ενός (διδακτικού) ψηφιακού παραμυθιού επιχειρήθηκε να εμπλουτίσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους σχετικά με τις αψίδες της Ευρώπης ως μνημεία ιστορικής σημασίας και να χρησιμοποιηθεί το παραμύθι αυτό για την διδασκαλία ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας ή Γεωγραφίας από τα τμήματα της Δ' τάξης³ του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξέλλες III στο Βέλγιο.

2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο τμήματα Δ' τάξης του Ε.Σ. Βρυξέλλες III: το πρώτο τμήμα αποτελείται από ομάδα 19 μαθητών Δ' Δημοτικού (group 10) διαφορετικής καταγωγής (2 Έλληνες, 5 Ισπανοί, 2 Γερμανοί, 3 Άγγλοι, 2 Τσέχοι, 1 Ιταλός και 5 Γάλλοι) στο πλαίσιο του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών και το δεύτερο τμήμα είναι οι 21 μαθητές του Δ2 του ελληνικού τμήματος. Από τα 40 άτομα του δείγματος, τα 23 άτομα ήταν αγόρια (57%) και τα 17 ήταν κορίτσια (43%).

³ Το Α.Π. Ιστορίας και Γεωγραφίας στο πλαίσιο του μαθήματος Ανακαλύπτω τον κόσμο (DDM) περιέχει κοινά γνωστικά αντικείμενα για όλα τα γλωσσικά τμήματα επιπλέον της ύλης που προβλέπεται από το Α.Π. κάθε χώρας.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία καλείται ν' απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ποιες είναι οι αρχικές ιδέες των μαθητών για το πού βρίσκονται οι αψίδες;
- ποιες είναι οι αρχικές ιδέες των μαθητών για το τι συμβολίζουν οι αψίδες για τον πολιτισμό κάθε χώρας;
- Μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές στοιχεία του πολιτισμού κάθε χώρας μελετώντας μόνο ένα μνημείο;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αντίληψη των μαθητών σχετικά με τα μνημεία ανάλογα με την καταγωγή τους;

4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικές δυσκολίες κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου project ήταν σίγουρα ο περιορισμένος χρόνος συναντήσεων με την κάθε ομάδα, το μικρό δείγμα μαθητών καθώς δεν ήταν εύκολο να συμμετέχει και το δεύτερο τμήμα Δ' τάξης του ελληνικού τμήματος ή άλλο group του μαθήματος Ευρωπαϊκές Ώρες λόγω της διαμόρφωσης του προγράμματος του σχολείου αλλά και η επικοινωνία στα αγγλικά. Αν και οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου έχουν συνηθίσει την επικοινωνία σε μια «κοινή» ξένη γλώσσα, αγγλικά ή γαλλικά, όταν πρόκειται για υλοποίηση δραστηριότητας κατά την οποία πρέπει να χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένο λεξιλόγιο, δεν είναι πάντα εύκολη η διεξαγωγή του μαθήματος. Για τον λόγο αυτό ήταν πολύτιμη η συμβολή των συναδέρφων κυρίως από το τσέχικο τμήμα οι οποίες προσφέρθηκαν να μεταφράσουν βασικές οδηγίες αλλά και κομμάτια των ιστοριών των Τσέχων μαθητών της ομάδας.

5. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης και ερευνητικά εργαλεία

Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας από τις δύο ομάδες μαθητών. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν 40 μαθητές Δ' τάξης, εκ των οποίων 23 αγόρια και 17 κορίτσια. Οι εργασίες υλοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών (90 λεπτά/εβδομάδα) για την πρώτη ομάδα και στο μάθημα των Εικαστικών και της Πληροφορικής για το Δ2 τμήμα (45λεπτά το μάθημα ανά 2 εβδομάδες) για τρεις μήνες (Ιανουάριος-Μάρτιος). Η γλώσσα εργασίας στην πρώτη ομάδα ήταν τα αγγλικά καθώς πρόκειται για μαθητές διαφορετικής καταγωγής που χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα (L2) και στην δεύτερη ομάδα τα ελληνικά, αφού πρόκειται για αμιγώς ελληνικό τμήμα.

Αρχικά δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με 3 ερωτήσεις σχετικά με το σε ποιες χώρες θεωρούν ότι υπάρχουν αψίδες, αν έχουν επισκεφθεί ποτέ κάποια αψίδα στην Ευρώπη και τέλος τους ζητήθηκε να γράψουν τρεις λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη αψίδα. Στη συνέχεια δημιουργήσαμε ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα με λέξεις κλειδιά σχετικά με την έννοια της λέξης αψίδα και τη σημασία των μνημείων με σχήμα αψίδας με τη μέθοδο brainstorming, ενώ παράλληλα έγινε παρουσίαση από την εκπαιδευτικό μιας σειράς αψίδων της Ευρώπης. Κατόπιν άρχισε η διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών κατά ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές προκειμένου να συγκεντρώσουν πληροφορίες έπρεπε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ώστε να έχουν όλοι κοινή αφετηρία για την συγγραφή της ιστορίας αλλά και για να μην αποπροσανατολιστούν από τον όγκο πληροφοριών στο διαδίκτυο. Η συγκέντρωση των πληροφοριών αποσκοπούσε αρχικά στη γνωριμία των μαθητών με το μνημείο αλλά και στη συγκέντρωση στοιχείων που θα μπορούσαν στη συνέχεια να φανούν χρήσιμα στη φάση δημιουργίας της ιστορίας. Άλλωστε οι μαθητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε πληροφορία τους κέντριζε το ενδιαφέρον για να «χτίσουν» γύρω από αυτή έναν ήρωα ή το περιεχόμενο της ιστορίας τους.

Μετά την συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών ξεκίνησε η συγγραφή της ομαδικής ιστορίας και η δημιουργία storyboards.

Στη συνέχεια οι μαθητές δημιούργησαν τους ήρωες της ιστορίας, επέλεξαν τις εικόνες που θα πλαισίωναν την ιστορία και συμφώνησαν στην αλληλουχία των εικόνων, ώστε να δημιουργηθεί η ιστορία με το Windows Movie Maker.

Οι μαθητές κάθε τάξης ζωγράφισαν τους ήρωες, κάποιους από τους χώρους και τα αντικείμενα της ιστορίας όμως επέλεξαν και έτοιμες εικόνες ελεύθερων πνευματικών δικαιωμάτων από το διαδίκτυο (σπίτι παππού, μπαούλο, ημερολόγιο) όπως και τη μουσική επένδυση της ιστορίας.

Α΄ φάση: Ιδεοθύελλα και συζήτηση ιδεών

Αρχικά δόθηκε στους μαθητές ένα πολύ μικρό ερωτηματολόγιο (βλ.παράρτημα), ώστε να αποτυπωθούν οι γνώσεις τους σχετικά με το θέμα των αψίδων. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις του τύπου:

- Σε ποιες χώρες γνωρίζεις ότι υπάρχουν αψίδες;
- Ποιες αψίδες γνωρίζεις ή έχεις επισκεφθεί;
- Ποιες λέξεις σου έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη αψίδα;

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι για την πρώτη ομάδα η οποία εργαζόταν στα αγγλικά χρειάστηκε και απεικόνιση της λέξης arch για να καταλάβουν όλοι για τι είδους μνημεία μιλάμε, ενώ κάποιοι μαθητές έκαναν παράλληλα και την μετάφραση στα γαλλικά (arc) ή στα ισπανικά (arco) για τους συμμαθητές τους που δεν μιλούν τόσο καλά αγγλικά.

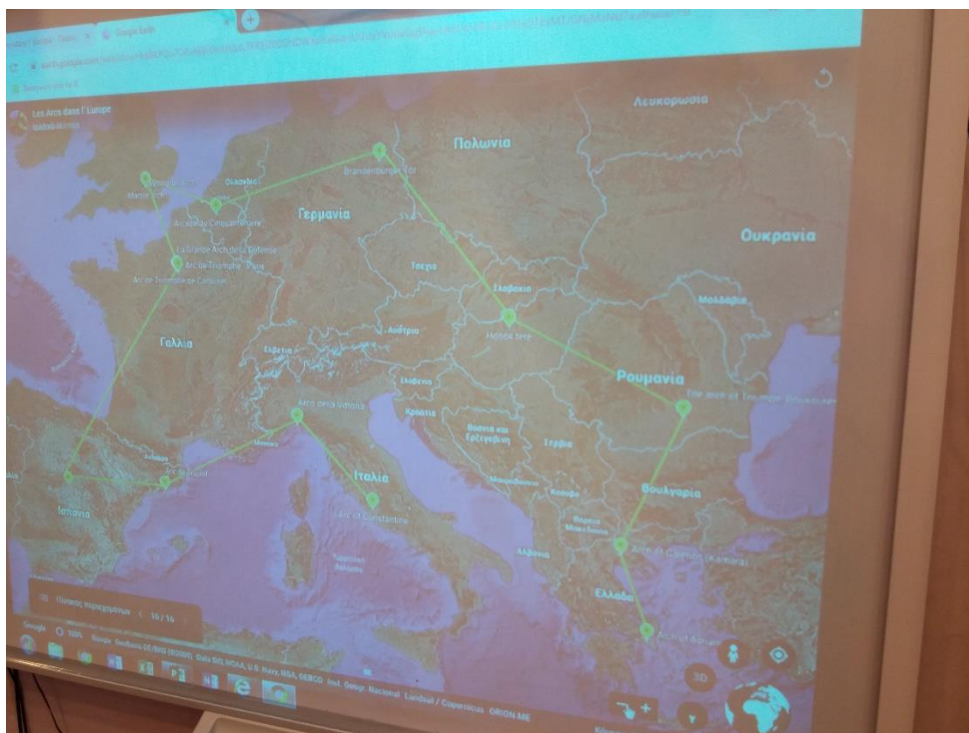
Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιδεοθύελλας για να καταγραφούν οι σκέψεις των παιδιών σχετικά με το τι πιστεύουν ότι συμβολίζουν οι αψίδες και να ελεγχθούν οι αρχικές απόψεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν με λέξεις όπως νίκη, θρίαμβος, βασιλιάς, ήττα, πόλεμος, παρέλαση.



Εικόνα 1:εννοιολογικός χάρτης

Στη συνέχεια του μαθήματος έγινε συζήτηση σχετικά με το σε ποια μέρη έχουν δει/ επισκεφθεί ή έχουν ακούσει ότι υπάρχει αψίδα. Ο καθένας μιλούσε αρχικά για τη χώρα του και στη συνέχεια καταλήξαμε σε μια λίστα πόλεων όπου σίγουρα υπάρχει αψίδα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Παρίσι, Βερολίνο, Μαδρίτη, Βαρκελώνη, Λονδίνο, Βρυξέλλες, Ρώμη). Οι μαθητές δεν γνώριζαν για τις αψίδες στη Βουδαπέστη και στο Βουκουρέστι.

Κατά το τελευταίο στάδιο του πρώτου μαθήματος η εκπαιδευτικός έκανε μια παρουσίαση σχετικά με τις αψίδες και ζήτησε από τους μαθητές να τις βρουν στον χάρτη της Ευρώπης με τη βοήθεια της εφαρμογής Google Earth. Επίσης, η εκπαιδευτικός έδειξε στους μαθητές τη δυνατότητα επισήμανσης του σημείου ενδιαφέροντος (αψίδα) με πινέζα. Έτσι ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή της τάξης, τοποθετούσε στον χάρτη μία πινέζα στην αψίδα της χώρας του. Αφού επισημάνθηκαν όλα τα σημεία δημιουργήθηκε μια εικονική διαδρομή/πλοήγηση από σημείο σε σημείο ξεκινώντας από την Ελλάδα και καταλήγοντας στην Ιταλία. Οι μαθητές είπαν χαρακτηριστικά ότι «σχηματίζεται ένας κύκλος που περικυκλώνει τις χώρες της Ευρώπης».



Εικόνα 2: αψίδες της Ευρώπης στο google earth

Β΄ φάση: Αναζήτηση πληροφοριών/καταγραφή

Κατά τη δεύτερη φάση οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα πήρε φύλλο εργασίας (βλ.παράρτημα) που αφορούσε σε μια χώρα και στις αψίδες της. Προκειμένου να συγκεντρώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες και να μην χαθούν στον όγκο πληροφοριών που υπάρχει στο διαδίκτυο, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ίδιες για κάθε μνημείο, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για τη συγγραφή της ιστορίας τους. Οι απαντήσεις καταγράφονταν στο φύλλο εργασίας.

Οι ερωτήσεις στις οποίες έπρεπε να απαντήσουν ήταν οι εξής:

- Που βρίσκεται η αψίδα (χώρα/πόλη);
- Πότε χτίστηκε και γιατί;
- Ποιος την έχτισε;
- Τι συμβολίζει;

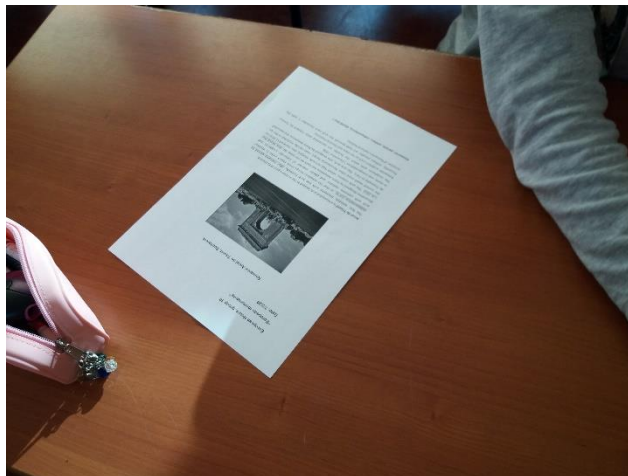
- Ποια ιστορική προσωπικότητα σχετίζεται με το μνημείο αυτό;

Και οι δύο ομάδες μαθητών απαντώντας στις ίδιες ερωτήσεις, είχαν κοινή βάση πληροφοριών και στη συνέχεια να δημιουργήσουν μια φανταστική ιστορία στηριζόμενοι σε αληθινά γεγονότα ή πρόσωπα.

Η πρόκληση για τους μαθητές ήταν ότι θα έπρεπε να βρουν πληροφορίες για ένα άγνωστο μνημείο που δεν ανήκε στη χώρα τους. Με τον τρόπο αυτό μέσω της αναζήτησης μάθαιναν και για την ιστορία της χώρας μελετώντας για το μνημείο.

Γ΄ φάση: Συγγραφή ιστορίας

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης του project οι μαθητές θα έπρεπε να οργανώσουν όλες αυτές τις πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει και τις απαντήσεις στις ερωτήσεις και να δημιουργήσουν αρχικά μια ιστορία. Οι μαθητές εργάστηκαν πάλι στις ίδιες ομάδες με την προηγούμενη φάση για να συνθέσουν την ιστορία, η οποία θα είχε ως κεντρικό σημείο αναφοράς την αψίδα.



Εικόνα 3: δημιουργία ιστορίας

Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, υπήρχαν αρκετές δυσκολίες γύρω από την συγγραφή ιστορίας σε ξένη γλώσσα, παρότι σε κάθε ομάδα υπήρχε πάντα ένας μαθητής/τρια που μιλούσε καλύτερα αγγλικά. Τα μέλη των ομάδων καλούσαν την εκπαιδευτικό είτε για βοήθεια εξαιτίας της γλώσσας

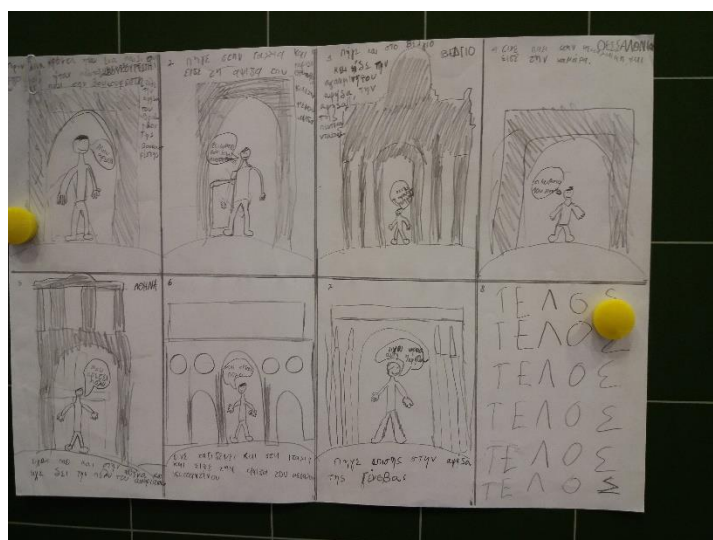
εργασίας στην περίπτωση της πρώτης ομάδας εργασίας, είτε για τη διατύπωση αποριών.

Στις περιπτώσεις που υπήρχε δυσκολία έκφρασης των μαθητών στα αγγλικά, προτάθηκε η λύση να γράψουν την ιστορία στη μητρική γλώσσα και θα αναλάμβανε η/ο εκπαιδευτικός της L1 να κάνει τη μετάφραση.

Με το τέλος της συγγραφής της ιστορίας κάθε ομάδα ανακοίνωνε την ιστορία στην ολομέλεια.

Δ' φάση: Δημιουργία Storyboards

Στην φάση αυτή οι μαθητές κάθε ομάδας ξαναδιάβασαν τις ιστορίες τους και προσπάθησαν να τις αποτυπώσουν σε χαρτιά A3 με σκίτσα. Αφού παρουσιάστηκαν όλα τα storyboards στην ολομέλεια του κάθε τμήματος, αποφασίσαμε να κρατήσουμε τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία κάθε ιστορίας των ομάδων κάθε τμήματος και να συνθέσουμε μια ιστορία.



Εικόνα 4: storyboard (ελληνικό τμήμα)



Εικόνα 5: storyboard (group10 E.H.)

Αποφασίστηκε από κοινού για λόγους εξοικονόμησης χρόνου αλλά και διαχείρισης των μαθητών και του μαθήματος (περιορισμένες συναντήσεις), να δημιουργηθεί μια κοινή ιστορία στα ελληνικά με αγγλικούς ή γαλλικούς υπότιτλους, ώστε να μπορεί να προβληθεί η ψηφιακή ιστορία και στα άλλα 11 τμήματα Δ' τάξης όλων των γλωσσικών τμημάτων (language sections).

Ε' φάση: Ολοκλήρωση της ιστορίας

Στην τελευταία φάση πριν την ψηφιοποίηση έγινε καθαρογραφή της ιστορίας από τους μαθητές αλλά και σχεδιασμός του τελικού storyboard για να μπορούν οι μαθητές στη συνέχεια να προσδιορίσουν τι θα έπρεπε να ζωγραφίσουν, ποια κομμάτια της ιστορίας τους ή αν θα επέλεγαν εικόνες από το διαδίκτυο για την ψηφιακή τους ιστορία.

Στ' φάση: Παραγωγή βίντεο

Επεξεργασία video

Οι εφαρμογές Movie Maker-Pro για Windows 10, Lunapic, Paint των Windows και Audacity χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του τελικού βίντεο της ιστορίας. Ειδικότερα, η δωρεάν online εφαρμογή [Lunapic](#) και η εφαρμογή Paint των Windows χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές για την επεξεργασία των τελικών εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στην ψηφιακή ιστορία. Η επιλογή αυτών των εφαρμογών στηρίχθηκε στις προτιμήσεις των μαθητών, οι οποίοι, στην πλειονότητά τους, δήλωσαν ότι γνώριζαν να χρησιμοποιήσουν τουλάχιστον μία από τις δύο εφαρμογές.

Η δωρεάν εφαρμογή Audacity χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία του ήχου. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα εύχρηστη εφαρμογή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ εύκολα από μαθητές. Οι μαθητές συμμετείχαν σε επιμόρφωση 2 διδακτικών ωρών αναφορικά με τη χρήση της εφαρμογής, η οποία πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό. Η ιστοσελίδα από την οποία επιλέχθηκε η μουσική επένδυση της ιστορίας είναι [freemusicarchive.org](https://freemusicarchive.org/music/Chan_Wai_Fat/Children_of_Soul_Mountain) από την οποία χρησιμοποιήθηκε το κομμάτι Dream (instrumental) του Chan Wai Fat από το album του «Children of soul mountain» (https://freemusicarchive.org/music/Chan_Wai_Fat/Children_of_Soul_Mountain).

Τέλος, η εφαρμογή Movie Windows-Pro χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του τελικού βίντεο της ψηφιακής ιστορίας. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα εύχρηστη εφαρμογή, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας βίντεο με ό,τι αυτό περιλαμβάνει (εικόνα, ήχος, εισαγωγή κειμένου ή υπότιτλων).

| ΣΤΑΔΙΟ | ΜΕΘΟΔΟΣ | ΕΡΓΑΛΕΙΟ/Α |
|---------|-------------------------------|---|
| Α' φάση | Συζήτηση ιδεών/ιδεοθύελλα | Ερωτηματολόγιο καταγραφής αρχικών ιδεών |
| Β' φάση | Αναζήτηση και καταγραφή ιδεών | Μηχανή αναζήτησης google |
| Γ' φάση | Συγγραφή ιστορίας | |
| Δ' φάση | Δημιουργία storyboards | |

| | | |
|----------|---|-------------------|
| Ε' φάση | Ολοκλήρωση ιστορίας (επιλογή δομικών στοιχείων) | Audacity, Lunapic |
| ΣΤ' φάση | Παραγωγή βίντεο | Movie Maker |
| Η' φάση | Δημοσιοποίηση βίντεο (παρουσίαση στους μαθητές) | |

6. Αποτελέσματα

Η αφήγηση ιστοριών εμφανίζεται ως σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα με πεδίο εφαρμογής όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας και των μαθηματικών αλλά και σε άλλα μαθήματα που υλοποιούνται με την μορφή ομαδοσυνεργατικών projects. Με την εισαγωγή των πολυμεσικών στοιχείων δημιουργήθηκε μια νέα μορφή αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling). Όπως η απλή αφήγηση, έτσι και η ψηφιακή προσδίδει οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα. Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε η χρήση μιας διδακτικής ψηφιακής ιστορίας με θέμα τις αφίδες της Ευρώπης με σκοπό να αναδείξει ιστορικά γεγονότα, ιστορικά μνημεία και τις ομοιότητες των ευρωπαϊκών πολιτισμών.

5.1 Φάση ανάδειξης ιδεών μαθητών

Η πρώτη επαφή των μαθητών και των δύο ομάδων με τις αφίδες έγινε μέσα από την παρουσίαση φωτογραφιών αφίδων της Ευρώπης, αφού η εκπαιδευτικός είχε γράψει την λέξη αφίδα στις μητρικές γλώσσες των μαθητών (αφίδα, Arc, arco, Tor). Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να δηλώσουν πόσοι έχουν δει ή έχουν επισκεφθεί κάποια αφίδα. Το σύνολο των μαθητών έχει επισκεφθεί την αφίδα που βρίσκεται στο πάρκο της Πεντηκονταετίας στις Βρυξέλλες. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών είχε επισκεφθεί και την Αφίδα του Θριάμβου στο Παρίσι, οπότε η μορφή τουλάχιστον μιας αφίδας δεν ήταν άγνωστη για τους μαθητές. Οι μαθητές του

ελληνικού τμήματος γνώριζαν και τις δύο αφίδες στην Ελλάδα, την αφίδα στις Βρυξέλλες και στο Παρίσι, τις οποίες είχαν επισκεφθεί με τους γονείς τους. Ωστόσο κανένας από τους μαθητές των δύο ομάδων δεν γνώριζε συγκεκριμένες πληροφορίες για την ιστορία των ευρωπαϊκών αυτών μνημείων αλλά ούτε και για την ιδιαίτερη σημασία των αναπαραστάσεων πάνω σε αυτές.

5.2 Εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης

Οι μαθητές αφού είχαν ξεκαθαρίσει αρχικά το σχήμα μιας αφίδας, προσπάθησαν να ανακαλύψουν σε ποιες άλλες χώρες της Ευρώπης υπάρχουν αφίδες.

Στο σημείο αυτό έγινε συζήτηση στην τάξη και η κάθε υποομάδα μαθητών μίλησε για τη χώρα της. Επομένως, οι μαθητές από την Ελλάδα μίλησαν για την Πύλη του Αδριανού και την Αψίδα του Γαλέριου (Καμάρα), οι μαθήτριες από τη Γαλλία μίλησαν για την Αψίδα του θριάμβου στο Παρίσι, οι μαθήτριες από τη Γερμανία έδωσαν κάποιες πληροφορίες για την Πύλη του Βραδεμβούργου, ένας μαθητής με καταγωγή από Ιταλία είπε πως γνωρίζει την Αψίδα του Κων/νου στη Ρώμη και οι μαθητές από την Ισπανία ανέφεραν την Πύλη της Αλκάλα και την πολύ χαρακτηριστική λόγω χρώματος αφίδα στη Βαρκελώνη. Οι μαθητές από την Τσεχία υποστήριξαν πως δεν γνωρίζουν αν στη χώρα τους υπάρχει κάποιο παρόμοιο μνημείο. Η εκπαιδευτικός πρόβαλλε παρουσίαση για τις αφίδες της Ευρώπης και έγινε αναφορά και στις αφίδες στη Βουδαπέστη, στο Βουκουρέστι και στο Λονδίνο για τις οποίες δεν γνώριζαν πολλοί μαθητές.

Στη συνέχεια οι μαθητές εντόπισαν όλες τις αφίδες στο google earth και αναζήτησαν πληροφορίες για αυτές πριν ξεκινήσουν να γράφουν την ιστορία τους.

5.3 Αποτίμηση διδακτικής παρέμβασης

Οι μαθητές μετά την αναζήτηση πληροφοριών κατά τη δημιουργία των storyboards αλλά και κατά τη συγγραφή των ιστοριών τους χρησιμοποιούσαν εκφράσεις που καταδείκνυαν την κατανόησή τους για τον ρόλο της αψίδας στην χώρα με την οποία δούλευαν, μπορούσαν δηλαδή να συνδέσουν-τοποθετήσουν το μνημείο σε ιστορικό πλαίσιο κάνοντας μικρές αναφορές σε ιστορικά γεγονότα ή άλλες πληροφορίες που είχαν από άλλο σχολικό μάθημα συνδυάζοντας στο μυαλό τους πληροφορίες.

Ερευνητικά δεδομένα

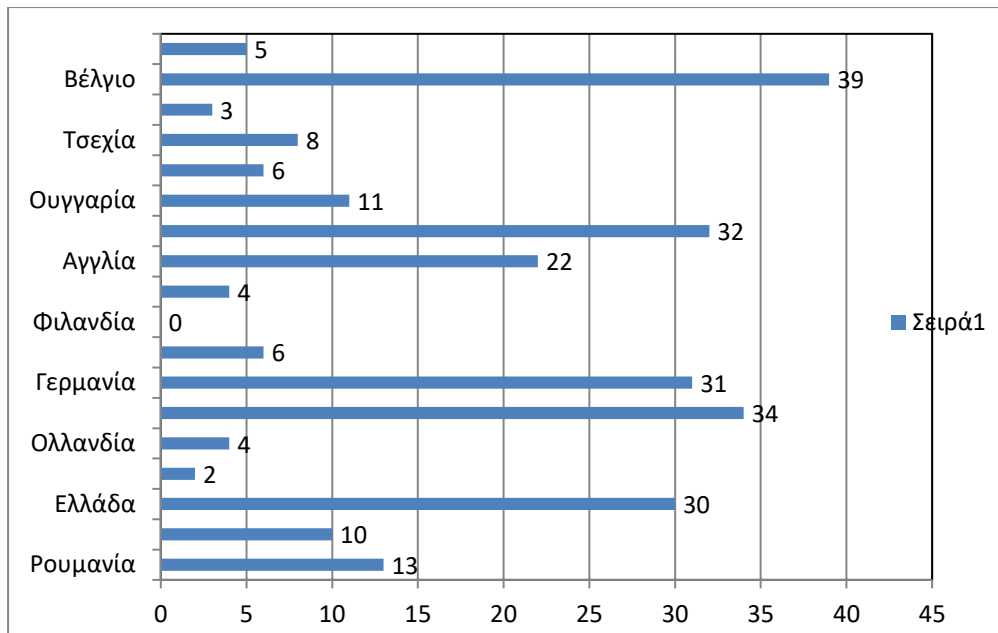
Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική προσέγγιση, ελήφθησαν υπόψη οι συζητήσεις στην τάξη σχετικά με τις αψίδες ως μνημεία σύμφωνα με το ημερολόγιο που κρατούσε η εκπαιδευτικός, μελετήθηκε το υλικό από τις απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας, οι ιστορίες και τα storyboards των μαθητών και των δύο ομάδων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων, οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Φύλλο εργασίας για την ανάδειξη ιδεών/απόψεων μαθητών

Ερώτηση 1^η: Σε ποιες χώρες πιστεύετε ότι υπάρχει αψίδα;

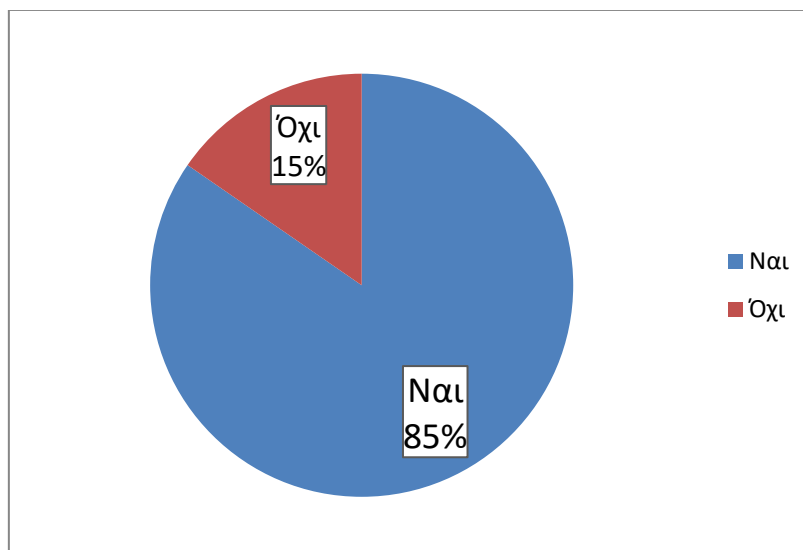
Αναφορικά με τις χώρες που πιστεύουν οι μαθητές ότι υπάρχει αψίδα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, η πλειοψηφία των μαθητών γνωρίζει για τις αψίδες στο Βέλγιο, στη Γερμανία, στην Ιταλία, στην Ελλάδα και στη Γαλλία.



Εικόνα 6: άποψη μαθητών για χώρες με αψίδα

Ερώτηση 2^η: Έχετε επισκεφθεί κάποια άλλη αψίδα εκτός από αυτή των Βρυξελλών;

Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα η πλειοψηφία των μαθητών έχει επισκεφθεί κάποια άλλη αψίδα εκτός αυτής των Βρυξελλών σε κάποιο ταξίδι με την οικογένειά τους.

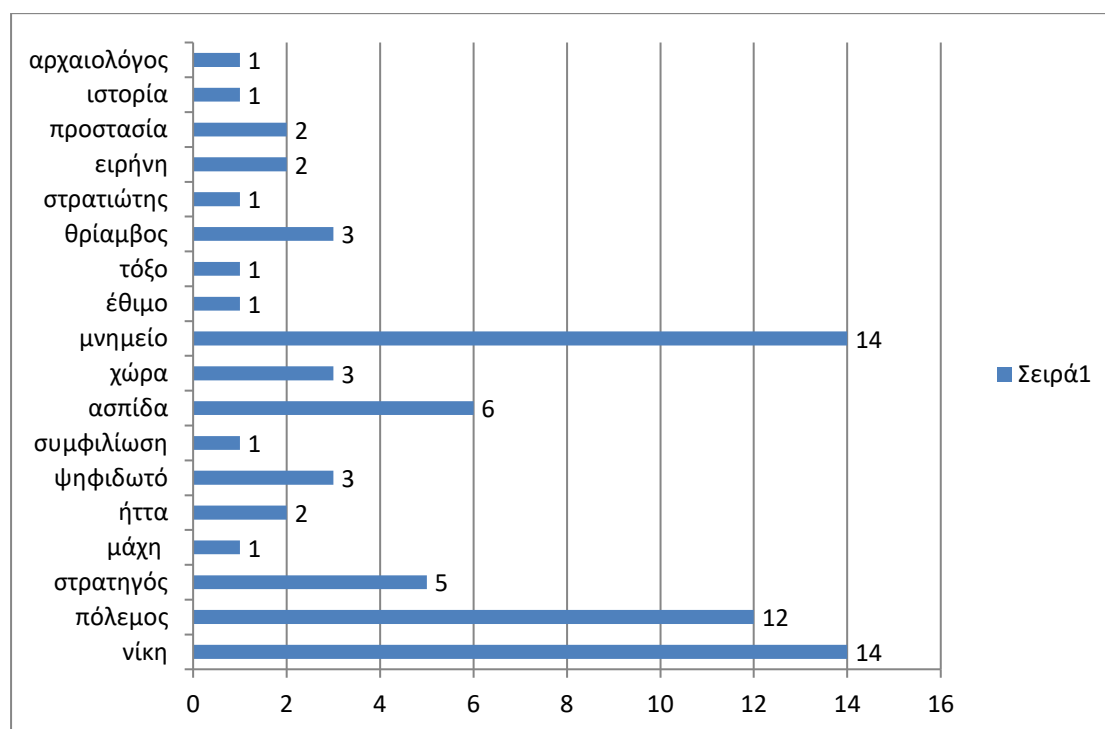


Εικόνα 7: επίσκεψη σε αψίδα

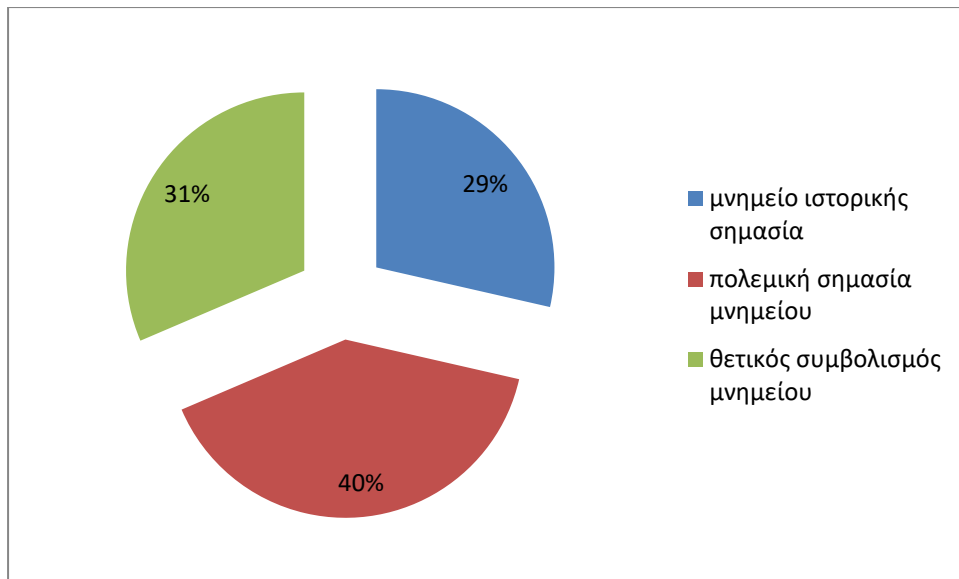
Ερώτηση 3^η: Ποια λέξη σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε ή διαβάζετε την λέξη ασπίδα;

Σχετικά με το ποια λέξη σκέφτονται οι μαθητές αμέσως μόλις ακούσουν ή διαβάσουν τη λέξη ασπίδα, οι επικρατέστερες απαντήσεις είναι οι λέξεις μνημείο, πόλεμος και νίκη, ενώ υπάρχουν και άλλες που θα μπορούσαν να ανήκουν στην ίδια κατηγορία/ομάδα με την αρχική τους απάντηση όπως προστασία, στρατιώτης, θρίαμβος, ασπίδα, στρατηγός, ήττα και μάχη.

Συνεπώς κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρούμε πως το 40% του δείγματος αποδίδει πολεμικό χαρακτήρα σε μνημεία τύπου ασπίδας, το 31% υποστηρίζει πως οι ασπίδες συμβολίζουν ένα θετικό γεγονός υπό την έννοια του θριάμβου ή της ειρήνης, ενώ το 29% απλώς αντιλαμβάνεται τις ασπίδες ως ιστορικά μνημεία της Ευρώπης, όπως φαίνεται στο γράφημα 4.



Εικόνα 8:τι σκέφτεστε ακούγοντας τη λέξη ασπίδα;

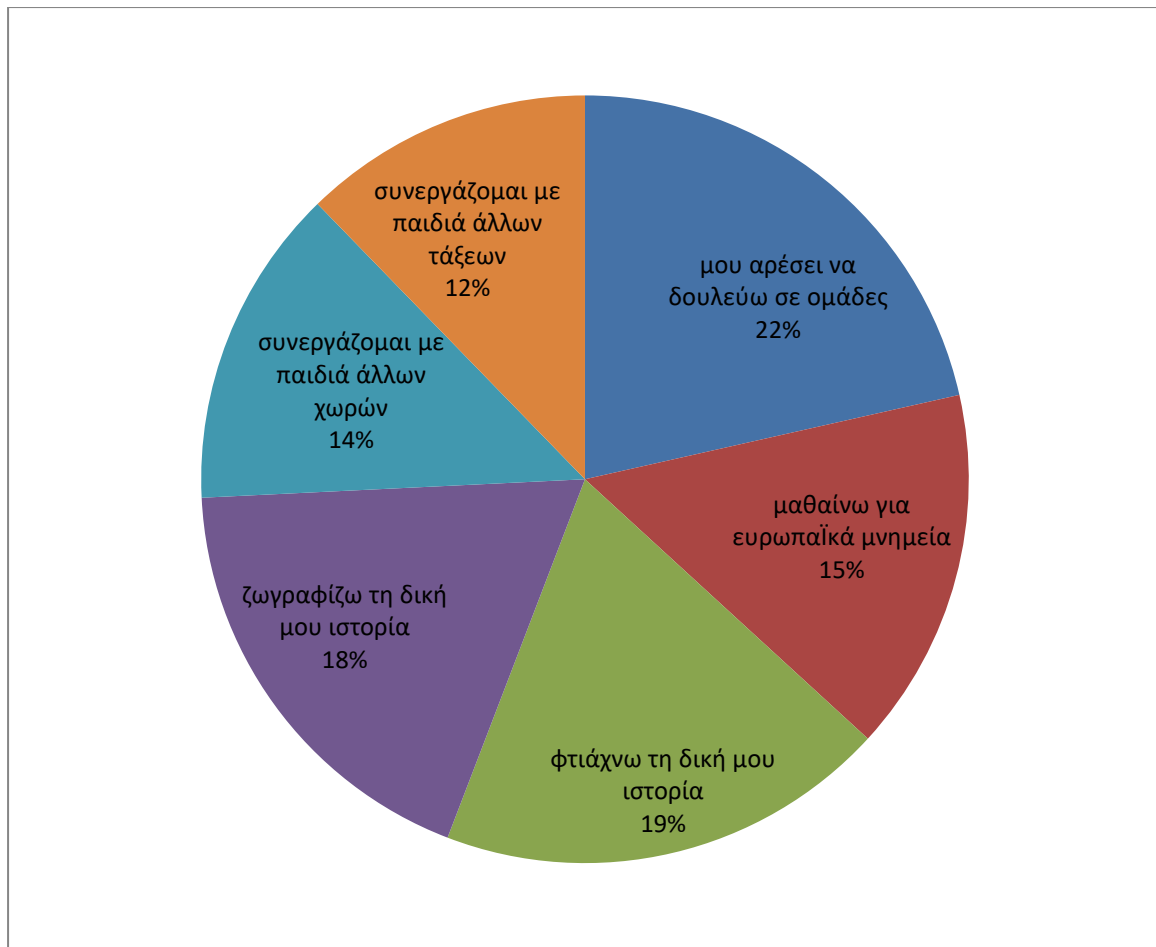


Εικόνα 9:κατηγορίες απαντήσεων αναπαράστασης αψίδων

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διαδικασίας

Ερώτηση 1^η: Τι σας άρεσε περισσότερο σε αυτό το project;

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα, οι μαθητές απολαμβάνουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, παρότι δεν δουλεύουν πάντα με τους φίλους τους, τους αρέσει να φτιάχνουν τις δικές τους ιστορίες και να συνεργάζονται με παιδιά άλλων εθνικοτήτων.



Εικόνα 10: αποτίμηση project

Ερώτηση 2^η: Υπήρχε κάτι που δεν σας άρεσε ή που θα αλλάζατε στο project αυτό;

Στην ερώτηση αυτή κανένας μαθητής/τρια δεν έδειξε δυσανεμία ή αρνητικά σχόλια για το project και έδωσαν απαντήσεις όπως «μου άρεσαν όλα», «δεν υπάρχει κάτι που να μην μου άρεσε», «όλα ήταν πολύ ωραία».

Γ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναλύοντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή του ομαδοσυνεργατικού project με μαθητές διαφορετικής καταγωγής του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξέλλες 3, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές έχουν πολύ βασικές, στερεοτυπικές απόψεις για το τι συμβολίζουν οι αψίδες στην Ευρώπη. Οι απόψεις τους κατά κύριο λόγο κυμαίνονται στο δίπολο πόλεμος-ειρήνη, ενώ μια άλλη μερίδα μαθητών τις θεωρεί απλώς αρχιτεκτονικά ιστορικά μνημεία που συνδέονται με κάποια ιστορικά γεγονότα της χώρας χωρίς να τους προσδίδεται συγκεκριμένη θέση μέσα σε αυτά.

Οι μαθητές ελάχιστα γνώριζαν για την ιστορία των μνημείων αυτών ακόμα κι αν βρίσκονται στη χώρα τους. Επίσης, δεν μπορούν να συνδυάσουν το ιστορικό παρελθόν της χώρας, ώστε να υποθέσουν πώς ή πότε δημιουργήθηκε το μνημείο αυτό συνδέοντας το έστω με κάποιο σημαντικό ή πολύ γνωστό ιστορικό γεγονός της χώρας ή της Ευρώπης όπως ο Α' ή Β' Παγκόσμιος πόλεμος.

Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι μαθητές λόγω της διαμονής τους σε χώρα διαφορετική από αυτή της καταγωγής τους έχουν αποσπασματική εικόνα των ευρωπαϊκών μνημείων ή γνωρίζουν μόνο τα πιο ξακουστά. Όλοι δηλαδή γνώρισαν ως μνημείο την αψίδα των Βρυξελλών γιατί επισκέπτονται το πάρκο της Πεντηκονταετίας με το σχολείο ή της οικογένειές τους και βέβαια την Αψίδα του Θριάμβου στο Παρίσι και πάλι αγνοώντας έστω για λίγα στοιχεία για την ιστορία του μνημείου. Μάλιστα πολλές φορές όταν διάβαζαν κάτι που τους κινούσε την περιέργεια ή είχαν υποψία ότι μπορεί να συνδέεται με κάποια πληροφορία που είχαν ακούσει/διαβάσει στο μάθημα της γεωγραφίας ή της ιστορίας, ζητούσαν επιβεβαίωση από την εκπαιδευτικό ή ήθελαν να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες.

Το γεγονός ότι το project αυτό έχει διαθεματικό χαρακτήρα βοηθά τους μαθητές να κάνουν συσχετισμούς μεταξύ γεγονότων, χωρών και μνημείων, ώστε να αντιληφθούν τα κοινά σημεία της ιστορίας της Ευρώπης ως ολότητα.

Χαρακτηριστικό επίσης της διαδικασίας ήταν το πώς όλοι οι μαθητές απολάμβαναν την εργασία σε ομάδες για την αναζήτηση πληροφοριών ή για τη συγγραφή της ιστορίας, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση «τι σας άρεσε περισσότερο;» αποδεικνύουν πως ακόμα και η εργασία με συμμαθητές τους που έχουν διαφορετική καταγωγή ή δεν είναι από το ίδιο τμήμα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο ενός μαθήματος που γίνεται μόνο μια φορά την εβδομάδα, άρα θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως τα παιδιά αυτά δεν είναι εξοικειωμένα μεταξύ τους και αυτό να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχία του project.

Παρόλα αυτά οι μαθητές έδειχναν τον ενθουσιασμό τους αφού κατά τη διάρκεια της αναζήτησης πληροφοριών, η ομάδα που τελείωνε με το δικό της μνημείο ζητούσε να μάθει τις πληροφορίες που είχαν βρει οι υπόλοιπες ομάδες για το δικό τους μνημείο σχολιάζοντας κάποια σημεία σχετικά με την κατασκευή της αψίδας ή τις ιστορικές προσωπικότητες που συνδέονται με αυτήν.

Καθώς ο σκοπός αυτού του project ήταν να δημιουργηθεί μια διδακτική ψηφιακή ιστορία με αποδέκτες μαθητές διαφορετικής καταγωγής, αυτός επιτυγχάνεται με τη γνωριμία και γνώση των μαθητών αυτών για μνημεία και πολιτισμούς διαφορετικούς από τους δικούς τους γύρω από ένα κοινό ιστορικό μνημείο, τις αψίδες, ακόμα και αν αυτή η προσέγγιση δεν κατέληξε σε εις βάθος γνώση γύρω από τα μνημεία λόγω περιορισμένου χρόνου.

Επιπλέον δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των μαθητών, οποία να βρίσκεται σε συνάρτηση με την καταγωγή των μαθητών. Οι μαθητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον συμβολισμό κάθε μνημείου είτε μέσα από τις ιστορικές γνώσεις που έχουν είτε με βάση κάποιο ταξίδι που είχαν κάνει στη χώρα που βρίσκεται η αψίδα.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας και λαμβάνοντας υπόψη την ολιστική προσέγγιση που υιοθετεί το Ευρωπαϊκό σχολείο κατά τη διδακτική διαδικασία, ως ιδιαίτερος τύπος σχολείου λόγω σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού και Α.Π. συνδέουμε τη διδακτική μας παρέμβαση με τους τέσσερις πυλώνες της ολιστικής εκπαίδευσης, η οποία

σύμφωνα με τον Ron Miller (1992), έναν από τους πρωτοπόρους του κινήματος, δεν ορίζεται ως μια συγκεκριμένη μέθοδος ή τεχνική, αλλά πρέπει να θεωρείται ένα υπόδειγμα, μια σειρά υποθέσεων και αρχών που μπορούν να εφαρμόζονται με διαφορετικούς τρόπους. Η προσέγγιση της ολιστικής έχει τις ρίζες της στη διδασκαλία του Σωκράτη, στις θεωρίες των Ρουσσώ, Pestalozzi και Frobel μέχρι τις θέσεις της Montessori και του Steiner. Τα επίπεδα ολότητας συμπεριλαμβάνουν το άτομο, την κοινότητα υπό την έννοια των ανθρώπινων σχέσεων, τη χώρα ως ιδεολογική και οικονομική ολότητα, τον πλανήτη και το σύμπαν.

Οι βασικές αρχές της ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης συμπίπτουν με τις αρχές της UNESCO για την εκπαίδευση (Nava,2001) και περιλαμβάνουν τα εξής:

Μαθαίνω πώς να μαθαίνω: σημαίνει ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών της συνείδησης να ασκούν δεξιότητες όπως η προσοχή, η ακρόαση, η αντίληψη και η ανάπτυξη της περιέργειας, της διαισθητικότητας και της δημιουργικότητας. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να κατευθύνω και να αναλαμβάνω την ευθύνη για τη δική μου μάθηση, μένω ενημερωμένος και γνωρίζω πού να αναζητήσω τη γνώση (Nava,2001).

Μαθαίνω να κάνω: μαθαίνω να προσαρμόζομαι στις ανάγκες μιας εργασίας, μαθαίνω να συνεργάζομαι, να χρησιμοποιώ τη γνώση για την επίλυση των προβλημάτων και τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων για τη δημιουργία ποιοτικών αγαθών και υπηρεσιών. Μαθαίνω να πράττω σημαίνει γνωρίζω να παίρνω ρίσκο και πρωτοβουλία (Schreiner,2005).

Μαθαίνω να συνυπάρχω (να ζω με άλλους ανθρώπους): Αυτό σημαίνει να μάθουμε να ζούμε υπεύθυνα, να σεβόμαστε και να συνεργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους και, γενικά, με όλους τους ζώντες οργανισμούς στον πλανήτη. Η μάθηση πρέπει να ξεπεράσει την προκατάληψη, τον δογματισμό, τις διακρίσεις, τον αυταρχισμό και τα στερεότυπα και όλα αυτά οδηγούν σε αντιπαράθεση και πόλεμο. Η θεμελιώδης αρχή αυτού του πυλώνα της μάθησης είναι η αλληλεξάρτηση, δηλαδή η γνώση του δικτύου της ζωής (Nava,2001).

Μαθαίνω να υπάρχω: Η μάθηση ως ανακάλυψη της αληθινής ανθρώπινης φύσης και συνάντηση με την ουσία του εαυτού μας, που ξεπερνά την ψυχική διάσταση σκέψεων και συναισθημάτων. Σημαίνει μαθαίνω να ανήκω στο σύνολο. Είναι η ανακάλυψη της παγκόσμιας διάστασής μας, όπου κατοικούν γνήσιες ανθρώπινες αξίες, όχι μεμονωμένες ανθρώπινες αξίες. Είναι η ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού μας και της εσωτερικής σοφίας που επιτυγχάνεται μέσω της αυτογνωσίας. Η ολιστική παιδεία καλλιεργεί αυτή τη μάθηση με έναν ιδιαίτερο τρόπο, αναγνωρίζοντας το ανθρώπινο όν ως κυρίως πνευματικό όν το οποίο αναζητά νόημα (Nava,2001). Η λογική του «μαθαίνω να υπάρχω» μπορεί να ερμηνευτεί υπό μια έννοια ως μαθαίνω να είμαι άνθρωπος, μέσω της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που ευνοούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας στις πνευματικές, ηθικές, πολιτισμικές και φυσικές της διαστάσεις (Schreiner,2005).

Η ολιστική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά αντιλαμβάνεται το παιδί ως σύνολο αντιμετωπίζοντας τις διανοητικές, τις ψυχοσυναισθηματικές, τις κοινωνικές αλλά και τις σωματικές του ανάγκες. Έτσι στο επίκεντρο της προσέγγισης αυτής τοποθετούνται τα ατομικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και η συνολική ευημερία του παιδιού μέσα από την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Colley,2003; Pinson&Arnot,2010).

Το ευρωπαϊκό σχολείο όπως φαίνεται και στα κείμενα ίδρυσης και λειτουργίας του αλλά και στον κανονισμό λειτουργίας, τον οποίο αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, υιοθετεί και εφαρμόζει στη διδακτική πράξη αλλά και στην προσέγγιση και ανάπτυξη των μαθητών ως προσωπικοτήτων την ολιστική θεωρία. Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να κάνουν, πώς να συνυπάρχουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα 3000 μελών και σε μια ευρωπαϊκή χώρα εκτός της πατρίδας τους αλλά και πώς να υπάρχουν/λειτουργούν ως αυτόνομες προσωπικότητες με δικαίωμα άποψης, θέσης και ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων.

Τα οφέλη που προέκυψαν από την πλευρά του εκπαιδευτικού-ερευνητή κρίνονται επίσης ιδιαίτερα σημαντικά καθώς δόθηκε η δυνατότητα σ' έναν εκπαιδευτικό της πράξης να εισέλθει στον προγραμματισμό και στην

παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, προσφέροντας του κυρίως τη δυνατότητα-πρόκληση να δοκιμάσει νέα ερευνητικά δεδομένα και να βελτιώσει τη σχέση του με την επιστήμη των υπολογιστών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν ν' αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη και να ενισχύσουν την αξία της ψηφιακής αφήγησης και της χρήσης της στη διεξαγωγή projects στο πλαίσιο του πολύ διαφορετικού και ιδιαίτερων απαιτήσεων μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών συνδέοντας τη μαγεία της επιστήμης με τη φαντασία της λογοτεχνίας μέσα από την πρόκληση της χρήσης των ΤΠΕ. Το συνεργατικό αυτό project μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κοινό σημείο αναφοράς των μαθητών διαφορετικής καταγωγής και να αποτελέσει την απαρχή δημιουργίας κι άλλων παρόμοιων δραστηριοτήτων για το σχολείο προβάλλοντας την αξία της διαπολιτισμικής συνεργασίας. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται η πολιτισμική κληρονομιά της κάθε χώρας ξεχωριστά αλλά και της Ευρώπης συνολικά καθώς πολλά αυτά τα μνημεία συνδέουν τις ιστορίες των χωρών, ενώ παράλληλα η ενασχόληση των μαθητών με ένα τέτοιο θέμα θα μπορούσε να σταθεί η αφορμή για ενδελεχή μελέτη της ιστορίας και της ουσίας που κρύβεται πίσω από κάθε μνημείο.

Καταλήγοντας, η παρούσα διπλωματική εργασία καθώς και η διεξαγωγή σχετικών σχεδίων μαθημάτων μπορούν ν' αποτελέσουν την αφορμή για μελλοντικές προσπάθειες ανανέωσης και βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Abrahamson C. E.,(1998). *Storytelling as a pedagogical tool in higher education*. Education, Indianapolis, 118: 440-451.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. Allyn & Bacon.
- Arasaratnam, L. A. (2006). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Communication Research Reports*, 23(2), 93-99.
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International journal of intercultural relations*, 29(2), 137-163.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 647–654. (<http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>)
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-10.
- Bratitsis, T., Chesi, P., Godio, C., Barroca, A., Fruhmann, P., Broer, Y., ... & Malita, L. (2014, July). European educators' training needs for applying digital storytelling in their teaching practice. In *International Conference on Information Communication Technologies in Education—ICICTE 2014* (pp. 194-204).
- Bratitsis, T. (2018). *Storytelling digitalization as a design thinking process in educational context*. Andreas Moutsios-Rentzos, 21(23/09), 309.

- Bratitsis, T., & Prappas, I. (2019). *Creative writing enhancement through digital storytelling tools in primary education*. Andreas Moutsios-Rentzos, 252.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003) Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1).
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Coventry, M., & Oppermann, M.(2009). From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study. Academic Commons (Jan.), 1-18.
- Coventry, M. (2008), Cross-currents of pedagogy and technology: A forum on digital storytelling and cultural critique. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2),165-170.
- Digital Storytelling Association. 2002
(<http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html>)
- Dreon, O., Kerper, R.K., Landis, K. (2011). Digital Storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9.
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2007) 7 things you should know about digital storytelling. (<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7021.pdf>)
- Esber, B. C. (2007). Intercultural communication and education in multicultural societies. Retrieved on March, 28, 2020.

- Fitts, S., & Gross, L. (2010). I am from delicious lasagna: Exploring cultural identity with digital storytelling. *Social Studies and the Young Learner*, 23(1), 8-10.
- Guo-Ming Chen & William J. Starosta (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis, *Annals of the International Communication Association*, 19:1, 353-383
- Gudykunst, W. B. (2002). Intercultural communication theories. *Handbook of international and intercultural communication*, 2, 179-182.
- Grant, N. S., & Bolin, B. L. (2016). Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency. *Journal of Effective Teaching*, 16(3), 44-61.
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, ProblemSolving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379. (http://www.ifets.info/journals/15_4/31.pdf)
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved 20/1/20.
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In ICT: *Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007* (pp. 440-444).
- Kajder, S., Bull, G., & Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & leading with technology*, 32(5), 40-42.
- Kulla-Abbott, T & Polman J. (2008), Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories, *Technology, Humanities, Education and Narrative* (THEN Journal), 5, 38-60, (<http://sim.soe.umich.edu/then/index.php/then/article/view/22/21>)
- Lambert, J.(2012), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (Digital Imaging and Computer Vision) , Routledge, 2012

- Lathem, S.A.(2005), Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE. (<https://www.learntechlib.org/p/19417/>)
- Liu, S., Volcic, Z., & Gallois, C. (2014). *Introducing intercultural communication: Global cultures and contexts*. Sage.
- Lynch, G., & Fleming, D.(2007). *Innovation through design: A constructivist approach to learning*. LAB 3000, RMIT University.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Marshall, S., Taylor, W., & Yu, X. H. (Eds.). (2004). *Using community informatics to transform regions*. IGI Global.
- Matthews, R. C.(1977). Semantic Judgments as Encoding Operations: The Effects of Attention to Particular Semantic Categories on the Usefulness of Interterm Relations in Recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173.
- Meadows, D., & Kidd, J. (2009). Capture Wales, The BBC Digital Storytelling Project. Στο J. Hartley and K. McWilliam (eds.) *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Miller, C. H.(2004) *Digital storytelling: a creator's guide to interactive storytelling*. Burlington, MA: Elsevier.
- Morrow, L. M.(1985), Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018, June). Digital storytelling: giving voice to socially excluded people in various contexts. In *Proceedings of the 8th*

International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion (pp. 219-226).

Nandish V. Patel, (2003),"A holistic approach to learning and teaching interaction: factors in the development of critical learners", *International Journal of Educational Management*, Vol. 17 (6) pp. 272 - 284

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, 2nd Edition, Corwin. 2013

Ohler, J.(2008). *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Okada, A. L. P., Connolly, T., & Scott, P. J. (2012). Collaborative learning 2.0: Open educational resources. *Special Education*, 2021, 149.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.

Pitler, H. (2006). Creative Commons: A new tool for schools. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5).

Porter, B. (2005). *The art of telling digital stories*. Colorado,USA: Bernajean Porter Consulting.

Regan, B. (2008). Why we need to teach 21th century skills- and how to do it. *Multimedia & Internet@Schools*, 15(4), 10-13.

Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom :EL TWO, 3

Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (2) (pp. 429-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. Proceedings Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Vol. 2006, No. 1, 709-716.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, (22), 37-51.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005), A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C.Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005 (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Rossiter, M. & Garcia, P.A. (2010). Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48. Retrieved March 8, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/73892/>.
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research*, (56), 487-506. (<http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/digital.pdf>)
- Semali, L. (2003), Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy. *Clearing House*, 76 (6), 271-277. (<http://classroomcom.pbworks.com/f/Making%20a%20Case%20for%20Media%20Literacy%20in%20the%20Classroom.pdf>)
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.
- Shorkey, C. T., & Uebel, M. (2014). History and development of instructional technology and media in social work education. *Journal of Social Work Education*, 50(2), 247-261.

- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54-60.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.
- Stier, J. (2009). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, (11).
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The reading teacher*, 63(4), 284-295.
- Thompson Long, B. (1999). Designing digital storytelling: creative technology for. Moon, 105.
- Tiba, C., Condry, J., Chigona, A., & Tunjera, N. (2015). Digital storytelling as a tool for teaching: Perceptions of pre-service teachers. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 11(3), 285-301.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. CA: Jossey-Bass.
- Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd twente student conference on IT* (Vol. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Weis, T. M., Benmayor, R., O'Leary, C., & Eynon, B. (2002). Digital technologies and pedagogies. *Social Justice*, 29(4 (90), 153-167.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012), Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning

motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Zagalo, N & Gobel, S & Torres, A & Malkewitz R. & Branco V, “ Inscape: Emotion expression and experience in an authoring environment”, in *Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment*, Berlin/Heidelberg: Springer, 219- 230. 2006

Κοσμίδου-Hardy, X. (1999). Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51.

Ματσαγγούρας Η.(2008). *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: εκδ.Γρηγόρη

Μουταφίδου, Α & Μπράτισης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργική Γραφή
(http://cwconference.web.uowm.gr/archives/moutafidou_bratitsis_article.pdf), Φλώρινα, 4-6/10

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα:πεδίο

Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος(1).
(http://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf)

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 53-65.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

European Hours, group 10

“European monuments”

Date: 31/1/20

Questionnaire

1. Circle the countries where you think there might be an arch.

Romania, Bulgaria, Greece, Slovenia, Netherlands, France, Germany, Estonia, Finland, Sweden, England, Italy, Hungary, Austria, Czech Republic, Croatia

2. Have you ever visited an arch? Which?

.....

3. Write 3 words that come to your mind when you hear/read the word arch.

.....

European Hours, group 10

“European monuments”

Date: 14/2/20

Final evaluation of the project “European arches”

What did you like most about the project? (you can choose more than one answer)

- Working in groups
- Learn about European monuments
- Make your own story
- “Draw” the story
- Working with students from other countries
- Working with students from different classes

Was there anything that you didn’t like about the project?

European Hours, group 10

“European monuments”

Date: 31/1/20

Worksheet Belgium



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

European Hours, group 10

“European monuments”

Date: 7/2/20

Belgium/ Arcade de Cinquantaire, Brussels



Arcade du Cinquantaire or Arcades du Cinquantaire is a monumental triple arch in the center of the Cinquantaire park in Brussels, Belgium. There is a bronze quadriga sculptural group with a woman charioteer on top, representing Brabant raising the national flag. The arch was a part of a project planned by Leopold II of Belgium, who wanted to make Brussels a beautiful city. The idea of the arch was originally conceived by Gédéon Bordiau, but upon his death in 1904 the arch's design was revised by Charles Girault. The foundation of the arch was laid down on 4 January 1905. Funding for the arch came from rubber exports from the Congo Free State. The basic construction was completed in May of the same year and the arch was inaugurated by Leopold II on 27 September 1905.

“Think of a boy/girl travelling to Brussels to see this monument”

Why does he/she travel to Brussels?

Who does he/she meet?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she thinks?

France/ Arc de Triomphe de l'Étoile, Paris



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

France/ Arc de Triomphe de l'Étoile, Paris



The Arc de Triomphe de l'Étoile ("Triumphal Arch of the Star") is one of the most famous monuments in Paris, France, standing at the western end of the Champs-Élysées at the centre of Place Charles de Gaulle, formerly named Place de l'Étoile. The location of the arc and the plaza is shared between three arrondissements, 16th (south and west), 17th (north) and 8th (east). The Arc de Triomphe honours those who fought and died for France in the French Revolutionary and Napoleonic Wars, with the names of all French victories and generals inscribed on its inner and outer surfaces. Beneath its vault lies the Tomb of the Unknown Soldier from World War I.

On 15 December 1840, brought back to France from Saint Helena, Napoleon's remains passed under it on their way to the Emperor's final resting place at the Invalides. Prior to burial in the Panthéon, the body of Victor Hugo was displayed under the Arc during the night of 22 May 1885.

"Think of a boy/girl travelling to Paris to see this monument"

Why does he/she travel to Paris?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet Germany



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Germany/Brandenburger Tor, Berlin



The Brandenburg Gate is an 18th-century neoclassical monument in Berlin, built on the orders of Prussian king Frederick William II. One of the best-known landmarks of Germany, it was built on the site of a former city gate that marked the start of the road from Berlin to the town of Brandenburg an der Havel.

The gate is the monumental entry to Unter den Linden, a boulevard of linden trees which led directly to the royal City Palace of the Prussian monarchs.

The Brandenburg Gate was not part of the old Berlin Fortress, but one of eighteen gates within the Berlin Customs Wall erected in the 1730s, including the old fortified city and many of its then suburbs.

The new gate was commissioned by Frederick William II of Prussia to represent peace and was originally named the Peace Gate. It was designed by Carl Gotthard Langhans, and built between 1788 and 1791.

The gate consists of twelve Doric columns, six to each side, forming five passageways. Citizens were originally allowed to use only the outermost two on each side. Its design is based on the Propylaea, the gateway to the Acropolis in Athens, Greece, and is consistent with Berlin's history of architectural classicism. The gate was the first element of "Athens on the River Spree" by architect Langhans. On the top of the gate there is a quadriga, a chariot drawn by four horses driven by Victoria, the Roman goddess of victory, sculpted by Johann Gottfried Schadow.

Throughout its existence, the Brandenburg Gate was often a site for major historical events and is today considered not only as a symbol of the tumultuous history of Europe and Germany, but also of European unity and peace.

“Think of a boy/girl travelling to Berlin to see this monument”

Why does he/she travel to Berlin?

Who does he/she meet?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Greece/ Andrian arch, Athens



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Greece/ Galerios arch, Thessaloniki



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Greece/ Andrian arch, Athens



Η Πύλη του Αδριανού (ή Αψίδα του Αδριανού), είναι μνημειώδης πύλη που μοιάζει - σύμφωνα με ορισμένες απόψεις - με Ρωμαϊκή θριαμβική αψίδα. Κάλυπτε έναν αρχαίο δρόμο από το κέντρο της Αθήνας, προς ένα συγκρότημα οικισμάτων στην ανατολική πλευρά της πόλης, στο οποίο συμπεριλαμβανόταν ο Ναός του Ολυμπίου Διός. Θεωρήθηκε πως η πύλη αυτή κατασκευάστηκε για να εορταστεί η άφιξη του Ρωμαίου Αυτοκράτορα Αδριανού και για να τιμηθεί για τις πολλές ευεργεσίες του στη πόλη, με την ευκαιρία της αφιέρωσης παρακείμενου ναού το 131 με 132 μ.Χ. Δεν είναι σίγουρο για το ποιός ανέθεσε την κατασκευή της πύλης, αν και είναι πιθανόν πως πολίτες της Αθήνας ή άλλοι Έλληνες ήταν υπεύθυνοι για την κατασκευή και το σχεδιασμό της. Υπήρχαν δύο επιγραφές στην πύλη, στις αντίθετες κατευθύνσεις, οι οποίες έχριζαν Θησέα και Αδριανό ως τους ιδρυτές της Αθήνας. Αν και είναι ξεκάθαρο πως οι επιγραφές τιμούσαν τον Αδριανό, παραμένει αβέβαιο αν αναφέρονται στην πόλη ως μία ή αν χωρίζουν τη πόλη σε δύο τμήματα (την παλαιά και την καινούρια).

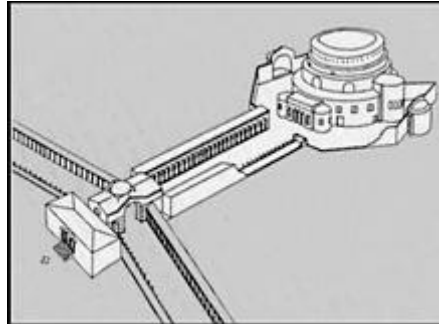
Greece/ Galerios arch, Thessaloniki



Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά μνημεία της Θεσσαλονίκης είναι η Θριαμβική Αψίδα του Γαλερίου, γνωστή και ως Καμάρα, που βρίσκεται στην πάνω πλευρά της οδού Εγνατίας και σε μικρή απόσταση από την Ροτόντα. Αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά σημεία συνάντησης των κατοίκων και επισκεπτών της πόλης.

Η Καμάρα είναι κτίσμα της εποχής της Ρωμαϊκής «Τετραρχίας» (αρχές 4ου μ.Χ. αιώνα) και αποτελεί το ένα σκέλος (δυτικό) μίας στεγασμένης στοάς, που

σχηματιζόταν από αψίδες και τόξα. Κατασκευάστηκε για να τιμηθεί ο Ρωμαίος Αυτοκράτορας Γαλέριος, όταν αυτός επέστρεψε νικητής στην πόλη (περί το 306 μ.Χ.) μετά από πολέμους του κατά των Περσών. Η θριαμβική αυτή αψίδα ήταν τοποθετημένη κάθετα στην αρχαία Εγνατία, που διέσχιζε την πόλη (δυτικά προς ανατολικά) και αποτελούσε μέρος του λεγόμενου Γαλεριανού συγκροτήματος (Ρωμαϊκά Ανάκτορα), που αναπτύσσονταν κύρια νοτιοδυτικότερα, στις σημερινές πλατείες Ναυαρίνου και Ιπποδρομίου.



“Think of a boy/girl travelling to Athens and/or Thessaloniki to see these monuments”

Why does he/she travel to Greece?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet Hungary



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Hungary/Hosok Tere, Budapest



Hősök tere (Heroes' Square) is one of the major squares in Budapest noted for its iconic statue complex featuring the Seven chieftains of the Magyars and other important Hungarian national leaders, as well as the Memorial Stone of Heroes, often referred as the Tomb of the Unknown Soldier. Hősök tere is surrounded by two important buildings, Museum of Fine Arts on the left and Palace of Art on the right.

The central feature of Heroes' Square, as well as a landmark of Budapest, is the Millennium Memorial. The Construction began in 1896 to commemorate the thousandth anniversary of the Hungarian conquest of the Carpathian Basin and the foundation of the Hungarian state in 1896. Construction was mostly completed in 1900, which was when the square received its name. The four allegoric sculptures were added in 1906, the monument as a whole basically looked like it does today (except for the kings' statues), complete with the surrounding museums on either side, and it was inaugurated still in the same year, 1906.

The square has played an important part in contemporary Hungarian history and has been a host to many political events.

“Think of a boy/girl travelling to Budapest to see this monument”

Why does he/she travel to Budapest?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet Italy



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Italy/ Arch of Constantine, Rome



The Arch of Constantine (Arco di Costantino) is a triumphal arch in Rome dedicated to the emperor Constantine the Great. The arch was commissioned by the Roman Senate to commemorate Constantine's victory over Maxentius at the Battle of Milvian Bridge in AD 312. Situated between the Colosseum and the Palatine Hill, the arch spans the Via triumphalis, the route taken by victorious military leaders when they entered the city in a triumphal procession.

“Think of a boy/girl travelling to Brussels to see this monument”

Why does he/she travel to Brussels?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet Romania



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Romania/ Arcul de Triumf, Bucharest



Arcul de Triumf is a triumphal arch located in the northern part of Bucharest. The first, wooden, triumphal arch was built hurriedly, after Romania gained its independence (1878), so that the victorious troops could march under it. Another arch with concrete skeleton and plaster exterior of elaborate sculptures and decoration designed by Petre Antonescu was built on the same site after World War I in 1922. The arch exterior, which had seriously decayed, was replaced in 1935 by the current much more sober Neoclassical design, more closely modelled in the Arc de Triomphe in Paris. The new arch, also designed by Petre Antonescu and executed in stone, was inaugurated on 1 December 1936. The sculptures with which the facades are decorated were created by famous Romanian sculptors such as Ion Jalea and Dimitrie Paciurea.

Presently, military parades are held beneath the arch each December 1, with the occasion of Romania's national holiday.

“Think of a boy/girl travelling to Bucharest to see this monument”

Why does he/she travel to Bucharest?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet Spain



1. **Where is it situated? (country/city)**

.....

2. **When was it built and why?**

.....

3. **Who built it?**

.....

4. **What does it symbolize?**

.....

5. **Which historical personality does it remind us?**

.....



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

Spain/ Puerta de Alcalá, Madrid



The Puerta de Alcalá is a Neo-classical monument in the Plaza de la Independencia in Madrid, Spain. It is regarded as the first modern post-Roman triumphal arch built in

Europe, older than the similar monuments Arc de Triomphe in Paris and Brandenburg Gate in Berlin.

It was a gate of the former Walls of Philip IV. It stands near the city centre and several metres away from the main entrance to the Parque del Buen Retiro. Its name originates from the old path from Madrid to the nearby town of Alcalá de Henares.

Madrid in the late 18th century still looked like a somewhat drab borough, surrounded by mediaeval walls. Around the year 1774, King Charles III commissioned Francesco Sabatini to construct a monumental gate in the city wall through which an expanded road to the city of Alcalá was to pass, replacing an older, smaller, gate that stood nearby. It was inaugurated in 1778.

“Think of a boy/girl travelling to Madrid to see this monument”

Why does he/she travel to Madrid?

Who does he/she meet?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?



The Arc de Triomf or Arco de Triunfo in Spanish, is a triumphal arch in the city of Barcelona in Catalonia, Spain. It was built by architect Josep Vilaseca i Casanovas as the main access gate for the 1888 Barcelona World Fair. The arch crosses over the wide central promenade of the Passeig de Lluís Companys, leading to the Ciutadella Park that now occupies the site of the world fair. It is located at the northern end of the promenade, facing the Passeig de Sant Joan.

Similar structures can be found in many other cities, most notably including the Arc de Triomphe in Paris, the Wellington Arch in London, the Soldiers' and Sailors' Arch

in New York City, and the Arcul de Triumf in Bucharest, however this arch is **non-military**. It does not celebrate the country's military victories, but rather was built as the gateway to the 1888 World Fair and was thus intended to welcome people.

“Think of a boy/girl travelling to Barcelona to see this monument”

Why does he/she travel to Barcelona?

Who does he/she meet?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

Worksheet UK



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?



1. Where is it situated? (country/city)

.....

2. When was it built and why?

.....

3. Who built it?

.....

4. What does it symbolize?

.....

5. Which historical personality does it remind us?

.....

UK/Wellington arch, Hyde Park



Wellington Arch, also known as Constitution Arch or (originally) as the Green Park Arch, is a Grade I-listed triumphal arch by Decimus Burton that forms a centrepiece of Hyde Park Corner in central London. From its construction in 1826 until 1830 the arch stood in a different location nearby; it was moved to its current site in 1882–1883. It originally supported a colossal equestrian statue of the 1st Duke of Wellington by the sculptor Matthew Cotes Wyatt, as a result of which it has acquired the name "the Wellington Arch" in the vernacular. On top of the arch there is a bronze quadriga (an ancient four-horse chariot) by Adrian Jones since 1912.

UK/Marble arch, Buckingham Palace



Marble Arch is a 19th-century white marble-faced triumphal arch in London, England. The structure was designed by John Nash in 1827 to be the state entrance to the cour d'honneur of Buckingham Palace. In 1851, on the initiative of architect and urban planner Decimus Burton, pupil of John Nash, it was relocated and following the widening of Park Lane in the early 1960s to where it is now sited, on a large traffic island at the junction of Oxford Street, Park Lane and Edgware Road. Only members of the Royal Family and the King's Troop, Royal Horse Artillery are said to be permitted to pass through the arch; this happens in ceremonial processions.

Both the Wellington Arch and Marble Arch (originally sited in front of Buckingham Palace) were planned in 1825 by George IV to commemorate Britain's victories in the Napoleonic Wars.

“Think of a boy/girl travelling to London to see these monuments”

Why does he/she travel to London?

Who does he/she meet there?

What does he/she do there?

What happens?

What does he/she think?

